



Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Mafalda Sofia Fonseca Jacinto

**Práticas educativas diferenciadas -
A importância da atividade lúdica e do jogo como
instrumento promotor da diferenciação pedagógica no
contexto do pré-escolar: um estudo de caso.**

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientador: Professor Doutor António Rebelo

Almada 2018



Instituto
PIAGET
Campus Universitário de Almada
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada

Relatório final de prática de ensino supervisionada apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar (2.º ciclo de estudos), ao abrigo do Despacho n.º 1105/2010 (Diário da República, 2.ª série – n.º 10 - 15 de janeiro de 2010).

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientador: Professor Doutor António Rebelo
Discente: Mafalda Sofia Fonseca Jacinto

Almada 2018

Dedicatória

Ao meu pai, por acreditares que sou capaz de alcançar o inalcançável, quando eu sempre o duvidei. Abrigada pelo teu olhar continuarei a perseverar na minha jornada, que guias e enches de luz a cada passo.

Agradecimentos

Porque as aprendizagens e as conquistas só ganham relevância quando partilhadas, cabe-me aqui prestar o meu maior reconhecimento:

Ao Professor Doutor António Rebelo, que me orientou na elaboração deste relatório, o meu especial agradecimento pelas valiosas críticas e sugestões, apoio profícuo em todas as fases desta investigação e disponibilidade constante.

Aos professores que, ao longo do meu percurso académico, constituíram modelos profissionais inspiradores e me instigaram a empreender na descoberta de conhecimentos teórico – científicos e de posturas e práticas educativas, sob os quais pretendo firmar a minha práxis pedagógica e evoluir, enquanto pessoa e futura educadora.

Aos orientadores cooperantes, entidades educativas, pais e crianças, atores fundamentais sem os quais não seria possível a concretização do estudo empírico, pelo valioso contributo na colaboração desinteressada e partilha das suas perspetivas pessoais.

Aos meus amigos, pela partilha de saberes e angústias, pela capacidade de escuta demonstrada e por me apoiarem nos momentos mais difíceis.

Aos meus irmãos e sobrinhos pela compreensão e amizade incondicional, por me devotarem um carinho imensurável, suportando as minhas ausências e pacientemente relevarem a minha irritabilidade. Mas sobretudo, por me incentivarem a nunca desistir dos meus anseios e sonhos.

Á minha mãe, minha amiga e companheira de estudo, pelas muitas horas de sono despendidas neste caminho formativo que decidi percorrer. O meu agradecimento pelo amor manifestado, pelos seus conselhos e pela sua fé em mim, que é tão inabalável quanto a sua fé em Deus.

Ao meu pai, por ser um exemplo de perseverança e otimismo, que recordo e procuro replicar todos os dias e com o qual partilho mais uma conquista.

Ao meu marido, pelo auxílio prestado em mais uma etapa superada, pela sua calma e ponderação, amor e dedicação. Enfim, por seres tudo aquilo que carece em mim, por leres os meus gestos e olhares e, acima de tudo por, apesar de todas as adversidades, permaneceres ao e do meu lado.

Resumo

O presente relatório intenta dar resposta a um estudo de caso, em que se visa aferir qual a importância da atividade lúdica e do jogo como instrumentos promotores da diferenciação pedagógica no contexto de pré-escolar.

Esta investigação inscreve-se no âmbito da prática de ensino supervisionada e surgiu a partir da implementação de um projeto num contexto educativo heterogéneo de pré-escolar, no qual se procurou operacionalizar uma prática pedagógica diferenciada, assente em dinâmicas cooperativas e com o recurso à dinamização de jogos e atividades de cariz lúdico. No término deste estágio, decorrente do exercício crítico e reflexivo acerca da práxis educativa preconizada, emergiu a problemática de investigação, que objetiva esclarecer o potencial diferenciador das atividades lúdicas, na formulação de uma resposta educativa inclusiva, que atenda à heterogeneidade dos perfis individuais de aprendizagem das crianças.

Após a definição da temática a investigar, procedemos à pesquisa de bibliografia relativa à mesma, com o intuito de sustentá-la em pressupostos teóricos válidos. Posteriormente, empreendemos na recolha de dados coerentes e fidedignos, mediante a aplicação de métodos qualitativos, como a observação direta e a realização de entrevistas semi-estruturadas a duas docentes do pré - escolar e aos intervenientes diretos no estudo (encarregados de educação e crianças), com a finalidade de aceder às suas perspetivas e conceções sobre a temática em questão.

A análise dos dados alerta para a premência de entidades educativas e docentes repensarem as suas posturas pedagógicas e adotarem estratégias metodológicas diversificadas, mobilizando instrumentos lúdicos na proposta de uma diferenciação pedagógica positiva, que assegure uma educação de qualidade a todos os seus alunos. Os resultados obtidos nesta investigação evidenciam ainda a influência das atividades lúdicas e do jogo na otimização do processo de aprendizagem, elucidando que, ao constituírem uma estratégia natural de aprendizagem da criança, fomentam a sua participação progressivamente mais autónoma no mesmo e contribuem para o desenvolvimento das suas competências cognitivas e interpessoais, garantindo a sua inclusão social.

Palavras-chave: Atividade lúdica, jogo, diferenciação pedagógica, práticas pedagógicas inclusivas, heterogeneidade, perfis de aprendizagem

Abstrat

This report tries to answer a case study, which aims to assess the importance of play activity and the game, as instruments to promote pedagogical differentiation in the pre-school context.

This research is part of the supervised teaching practice and arose from the implementation of a project in a heterogeneous pre-school educational context, in which a differentiated pedagogical practice based on cooperative dynamics and with games and activities of a playful nature. At the end of this stage, due to the critical and reflexive exercise about the praxis of education, the research problem emerged, aiming to clarify the differentiating potential of the ludic activities, in the formulation of an inclusive educational response that attends to the heterogeneity of the individual learning profiles of the children.

After the definition of the subject under investigation, we proceeded to the research of bibliography related to it, with the intention of sustaining it in valid theoretical assumptions. Subsequently, we started to collect coherent and reliable data by applying qualitative methods such. as direct observation and semi-structured interviews to two pre-school teachers and to the direct participants in the study (parents and children=) with the purpose of accessing their perspectives and concepts on the subject in question.

The analysis of the data warn the urgency of educational institutions and teachers to rethink their pedagogical positions and adopt diverse methodological strategies, mobilizing playful instruments in the proposal of a positive pedagogical differentiation, which assures a quality education to all its students. The results obtained in this research also show the influence of game and leisure activities on the optimization of the learning process, elucidating that, as they constitute a natural learning strategy for children, they foster their progressively more autonomous participation in the same and contribute to the development of their cognitive and interpersonal skills, guaranteeing their social inclusion.

Key words: Play activity, play, pedagogical differentiation, inclusive pedagogical practices, heterogeneity, learning profiles

Índice

Agradecimentos	V
Resumo	VI
Abstrat.....	VII
Índice de Quadros	X
Índice de Figuras.....	X
Índice de Anexos	XI
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	4
1.1. Fundamentação Teórica.....	5
Parte II - Prática Profissional em Contexto de Pré-Escolar.....	26
2.1.Contextualização da Prática Profissional.....	27
2.2 Caracterização da Instituição	31
2.2.1 Caracterização do Ambiente Educativo.....	35
2.2.2 Caracterização do Grupo de Crianças do Pré-escolar.....	37
2.3. Desenvolvimento da Prática Profissional e Problematização da Questão de Partida	44
2.4. Objetivos da Investigação	47
Parte III – Enquadramento Metodológico	49
3.1 Abordagem Metodológica	50
3.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	51
3.2.1 Observação.....	51
3.2.2 Entrevista	54
3.3 Caracterização dos Intervenientes/Sujeitos do Estudo	58
3.4 Análise de Conteúdo dos Dados Recolhidos	59
Parte IV – Estudo Empírico.....	63
4.1 Análise das Entrevistas	64
4.2 Perspetivas das Docentes Entrevistadas	64
4.2.1 Conceções e Práticas Educativas: Ambiente Educativo Cooperativo	66
4.2.2 Heterogeneidade dos Perfis de Aprendizagem no Grupo de Pré escolar, Operacionalização e Avaliação das Práticas Educativas Implementadas.....	79
4.2.3 Conceções e Práticas Educativas Diferenciadas: A atividade lúdica e o jogo como instrumento promotor da diferenciação pedagógica	87

4.3 Perspetivas dos Encarregados de Educação da Percursos	95
4.3.1 Conceções e Perspetivas sobre a Prática Pedagógica dos Educadores da Percursos	96
4.3.2 Conceções e Perspetivas sobre o Trabalho Realizado na Prática de Ensino Supervisionada.....	106
4.3.3 Conceções e Práticas Educativas Diferenciadas: A atividade lúdica e o jogo como instrumento promotor da diferenciação pedagógica	113
4.4 Perspetivas das Crianças	117
4.4.1.Perspetivas sobre o Ambiente Educativo e Atividades Desenvolvidas na Prática de Ensino Supervisionada.....	117
4.5 Triangulação dos Dados Obtidos	120
4.5.1 Conceções e Práticas Educativas: Ambiente Educativo Cooperativo	121
4.5.2 Conceções e Práticas Educativas Diferenciadas: A atividade lúdica e o jogo como instrumento promotor da diferenciação pedagógica	128
Parte V – Considerações Finais	134
5. Conclusões	135
Parte VI – Bibliografia	142
Parte VII – Anexos	152

Índice de Quadros

Quadro 1: Idades das crianças de pré-escolar.....	38
Quadro 2- Proveniência das crianças dos diferentes grupos etários que compõem o pré-escolar.....	38
Quadro 3 - Crianças a entrevistar por género e faixa etária	58
Quadro 4 - Encarregados de educação a entrevistar.....	58

Índice de Figuras

Figura 1 – Ilustração do percurso dos Jogos Motores “Raízes para que te quero”	192
Figura 2 – Finalização do percurso com depósito da raiz na água	192
Figura 3 – Descoberta da caixa com código de cor no Jogo do Puzzle.....	192

Figura 4 - Montagem do puzzle da árvore com a ajuda dos capitães de equipa	193
Figura 5 – Jogo passeio dos investigadores.....	193
Figura 6 – Apresentação e leitura do mapa	193

Índice de Anexos

Anexo I - Licença de Distribuição Não Exclusiva – Repositório Comum	153
Anexo II – Declaração de Autorização de Depósito no Repositório Comum	154
Anexo III - Guiões de Entrevistas.....	155
A - Guião da Entrevista as Crianças do JI Percursos Educação	155
B - Guião da Entrevista aos Encarregados de Educação das Crianças do JI Percursos Educação	156
C - Guião da Entrevista à Coordenadora Pedagógica do JI Percursos Educação e a Educadora de Infância de JI Externo	158
Anexo IV – Grelha de Análise das Entrevistas.....	160
A - Análise de Conteúdo da Entrevista à Docente da Percursos Educação – D1	160
B - Análise de Conteúdo da Entrevista à Docente de Escola Pública – D2.....	169
C - Análise de Conteúdo da Entrevista ao Encarregados de Educação da Percursos Educação – E1	177
D - Análise de Conteúdo da Entrevista ao Encarregado de Educação da Percursos Educação – E2	184
E - Análise de Conteúdo da Entrevista às Crianças de 5 anos da Sala de Pré-escolar da Percursos Educação – C1, C2 e C3.....	189
Anexo V – Registos Fotográficos das Atividades	192

Introdução

Segundo a definição de Marques (1998), “ a escola pública, típica dos nossos dias, inclui uma população estudantil heterogénea (...) constituindo um mosaico, que embora culturalmente enriquecedor, suscita novos problemas aos professores e exige uma maior criatividade e novas soluções” (p. 10) É, porquanto, fundamental que os docentes se munam de métodos e estratégias pedagógicas diversificadas, que lhes permitam dar uma resposta de qualidade e equidade aos desafios com que se deparam, desempenhando “papéis cada vez mais numerosos, complexos e exigentes (...) que não se esgotam na sala de aula, mas se estendem a toda a escola e à comunidade” (Esteves, Estrela e Rodrigues, 2002, p. 5).

No cenário educativo atual, face à heterogeneidade dos perfis de aprendizagem das crianças, é imperativo que, quer a nível macrosistémico, sistema educativo e instituições escolares, quer nível a microsistémico, referindo-nos às dinâmicas de sala estruturadas pelos docentes, se promulgue e pragmatize os princípios inclusivos e por conseguinte, se empreenda num processo de diferenciação pedagógica, para garantir uma resposta educativa de qualidade aos interesses e necessidades intelectuais pessoais e sociais de todas as crianças, mediante a apresentação de propostas pedagógicas desafiadoras e enriquecedoras, que promovam uma aprendizagem ativa, participativa e significativa.

Enquadrado no espetro metodológico da investigação qualitativa em educação, este trabalho, dada a sua especificidade e caráter interpretativo, se consubstancia como um estudo de caso, pretende aferir, “Qual a importância da atividade lúdica e do jogo como instrumentos promotores da diferenciação pedagógica no contexto de pré-escolar”. Todavia, importa referir que este estudo e os resultados nele apurados não tencionam de forma alguma, reportar a verdades concretas e inquestionáveis, pois tem como propósito, investigar e refletir acerca das práticas educativas diferenciadas e de que modo as atividades lúdicas e o jogo potenciam a diferenciação pedagógica, esclarecendo o seu impacto no processo de aprendizagem das crianças.

Inscrito no âmbito da prática de ensino supervisionada, esta investigação surgiu a partir da implementação de um projeto num contexto educativo heterogéneo de pré-escolar, pelo que assenta na observação direta da atuação pedagógica protagonizada durante o estágio, bem como nas entrevistas realizadas a duas docentes do pré - escolar e aos intervenientes diretos no estudo: encarregados de educação e crianças.

Alicerçado no referencial bibliográfico consultado sobre a temática em questão e articulando – o com a análise e interpretação dos dados recolhidos, intenta-se encontrar respostas válidas e credíveis que elucidem acerca da mesma, respondendo à questão de partida.

Balizado pela introdução e considerações finais, este relatório encontra-se organizado em cinco partes. Na introdução, explicitamos as intenções e objetivos que estão na génese da sua elaboração, bem como explanamos a estrutura do mesmo.

Na primeira parte, procedemos à apresentação do enquadramento teórico, no qual consta todo o referencial bibliográfico inerente à temática abordada.

Na segunda parte, detemo-nos na contextualização da prática profissional em pré-escolar, expondo os pressupostos metodológicos que nortearam a prática pedagógica preconizada, sendo sucedida pela caracterização da instituição, no qual desenvolvemos a nossa investigação, pela problematização da questão que despoletou a nossa investigação, respetiva definição do objeto de estudo e descrição dos objetivos do mesmo.

Na terceira parte, explanamos o enquadramento metodológico da investigação, no qual integrando-a no âmbito dos métodos e procedimentos em investigação qualitativa, justificamos as técnicas e instrumentos de investigação utilizadas, descrevendo como a aplicação das mesmas influenciaram o desenrolar do relatório. Por outro lado, é neste momento que apresentamos os intervenientes/sujeitos do estudo.

Na quarta parte, figura o estudo empírico propriamente dito, onde exibimos a análise dos dados obtidos nas entrevistas e o respetivo cruzamento com a pesquisa bibliográfica efetuada. Empreendemos ainda, na triangulação de dados, articulando os resultados da investigação, sustentados em conceções e pressupostos teórico-científicos, com as observações e inferências recolhidas pela investigadora durante o estágio supervisionado.

Na quinta parte, tecemos as considerações finais, nas quais avaliamos a relevância e impacto da elaboração desta investigação, no contexto da prática de ensino supervisionada e respetiva construção do relatório final, na nossa formação pessoal e profissional. Também refletimos acerca dos constrangimentos e limitações vivenciados, evidenciamos as conclusões mais relevantes apuradas nesta investigação, reservando ainda espaço para algumas sugestões, que aludem a premência da edificação de propostas de investigação e divulgação científica da temática em investigação.

Por fim, referenciamos toda a bibliografia consultada e utilizada na consecução deste relatório, seguida dos anexos, onde constam os instrumentos utilizados para a recolha dos dados e os restantes documentos, que consideramos necessários para facilitar o entendimento deste estudo empírico.

Parte I – Enquadramento Teórico

1.1. Fundamentação Teórica

Visando sustentar a presente investigação num quadro teórico e conceptual válido e fidedigno, efetuámos uma revisão de literatura relativa a temática que a suscitou. Neste sentido, recorreremos à panóplia de concepções ou perspectivas epistemológicas preconizadas por diferentes autores, por forma a definir os conceitos subjacentes ao objeto do nosso estudo.

Tendo em conta a questão de partida enunciada, afigurou-se pertinente esclarecer inicialmente o conceito de educação, no paradigma do modelo educativo inclusivo, que por conseguinte, surge intrinsecamente coligada à noção de diferenciação pedagógica e à aceção do conjunto de práticas pedagógicas a adotar pelo educador, que patenteiam a sua implementação. Por outro lado, focando a intervenção pedagógica do educador no contexto educativo, destacamos a necessidade de definir a concepção de ambiente educativo cooperativo, incidindo na organização das seguintes dimensões: espaço, tempo e recursos.

Na medida em que, através deste estudo, se objetiva compreender qual o impacto da atividade lúdica e do jogo no processo de diferenciação pedagógica, procurámos clarificar o papel do lúdico e do jogo como estratégias promotoras do mesmo.

No panorama educativo português, as entidades educativas debatem-se com um fenómeno social, que denuncia a presença de uma pluralidade de culturas e heterogeneidade de perfis e ritmos de aprendizagem, a proliferar no contexto escolar, aos quais as políticas e práticas pedagógicas de uma matriz hegemónica, que formatam e uniformizam padrões de conhecimento estanques, não oferecem espaço nem uma resposta diferenciada (Pacheco & Paraskeva, 1999).

Esteban (2009) refere que tais concepções preconizam um percurso educativo homogéneo e findam por negar e eliminar a diversidade de conhecimentos, competências, valores, saberes, experiências e motivações expressos pelas crianças, enquanto detentores de uma identidade cultural, que não detém qualquer representatividade no contexto socioeducativo.

De acordo com esta autora, subverte-se o fundamento e prioridade da escola que, como entidade educativa, deverá cumprir a missão de educar e formar crianças e jovens para uma futura inclusão na sociedade, quando as normas que a regem impedem essa

sua função civilizadora. Por conseguinte, impera a urgência de repensar o conceito de educação.

Conceito de Educação – Paradigma Inclusivo

Na conceptualização da educação, está implícita a dialética poder-saber, que acompanha o processo de definição do objeto, dos fundamentos e objetivos do sistema educativo, ao encontro da representatividade da pluralidade de culturas, e da heterogeneidade dos sujeitos, que habitam no contexto escola e cujos percursos pessoais, culturais e sociais tendem a defini-lo como um espaço educativo, mas sobretudo social.¹

Transcrevendo tais pressupostos, a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adaptada por unanimidade pelas Nações Unidas a 20 de novembro 1989 e retificada por Portugal em 19 de setembro de 1990, ao promulgar o conjunto de direitos fundamentais de todas as crianças, declara que “Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidade (...).” (art.º 28, p.20).

Subsequentemente, outros documentos legais e normativos, integrantes da Lei de Bases do Sistema Educativo, que define a estrutura e organização do Ensino Básico e da Educação Pré-escolar, deliberam diretrizes que orientam e determinam a reforma educativa. É o caso da Lei de Quadro da Educação Pré-Escolar (1997), que afirma

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (p.670).

À semelhança desta última, surgiram medidas orientadoras a partir da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, primeiramente em Jomtien, em 1990, promovendo o Acordo de Jomtien, que pretende “garantir uma Educação Básica para todos numa escola para todos” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.17).

Todavia, é a Declaração de Salamanca, proveniente da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, 1994, a grande impulsionadora da educação inclusiva, pois ao asseverar que cada criança é portadora de características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias, unifica o ensino regular e a educação especial em prol da Educação para Todos, sendo que o seu propósito fundamental consiste em assegurar que,

¹ in Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986

“... todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades.” (Declaração de Salamanca, 1994, p.11-12)

Embora inicialmente compreendida como um fenómeno social, a inclusão, a partir da promulgação deste documento, transfere a sua ideologia para o processo educativo, uma vez que a educação constitui um direito fundamental do Homem, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, incluindo deste modo todos os representantes da rede social. (UNESCO, 1994, citado por Silva, 2009).

Emerge, assim, a necessidade de redefinir a abordagem educativa da escola e reorientar o seu foco interventivo, incidindo-o sobre a reformulação do processo de aprendizagem, de modo a assegurar a sua capacidade de educar em igualdade de oportunidades e equidade todas as crianças, incorporando cada uma das realidades individuais e coletivas e maximizando “as possibilidades de sucesso de todos os alunos” (Souza, 2007, p.11), a despeito ou independentemente das suas diferenças individuais, validando e efetivando à inclusão em todas as estruturas da “arquitetura” social.

Proclamando a máxima inclusiva, que consagra a educação de qualidade para todos, Gimeno-Sacristán (2008) menciona que abraçar tal postulado requer às escolas, enquanto espaço educativo e social, o adequar de políticas educativas, redefinir metodologias pedagógicas e equacionar a formulação de uma resposta educativa diferenciada, que atenda à heterogeneidade cognitiva, linguística, motora, emocional e sociocultural de cada um dos seus aprendentes.

Assim, baseando-se nos moldes da escola democrática, este autor salienta que durante o seu percurso escolar, qualquer criança deverá usufruir de múltiplas oportunidades igualitárias, que lhe possibilitem adquirir e manter um nível aceitável de aprendizagem. Tal é exequível, mediante o planeamento adequado dos programas educativos, que reflitam a diversidade de características, interesses, capacidades e necessidades ou ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Acrescenta ainda, numa reflexão cuidada acerca da obrigatoriedade dos direitos humanos, estarem espelhados na abordagem educativa, os quatro princípios gerais de uma política justa do currículo, enfatizando a relevância de desenvolver uma pedagogia diferenciada que englobe a seleção de conteúdos culturais pertinentes; respeite a criança, enquanto ser com experiências, vivências, motivações e disponibilidades,

marcadas pela sua história individual e pelo meio envolvente, que deverão ser valorizadas e contempladas no âmbito educativo.

Concomitantemente, defende que tal implica a participação ativa de todos os agentes educativos na persecução dos objetivos do currículo, com o desígnio de proporcionarem às crianças, aprendizagens essenciais para o seu percurso educacional e a apropriação de valores e atitudes, colmatando eventuais dificuldades e lacunas, cumprindo-se de forma efetiva o real direito de uma educação para todos, garantes da sua inclusão. A educação consubstancia-se, então, como um processo ativo e contínuo, de natureza holística, construído em interação com o meio e a aprendizagem como um procedimento, no qual as potencialidades e competências de cada indivíduo são adquiridas, e evoluem no decurso das relações que estabelecem com o mesmo (Vigotsky, 1991).

Por outro lado, Sánchez (2005) considera que a inclusão, na sua vertente educativa, alicerça-se nos pilares da pedagogia metacognitiva que concebe a criança como agente construtor do saber, na sua dimensão autónoma, singular e complexa, pois, é mediante as suas interações e experiências com os objetos e o outro que a criança, aprender a pensar, a agir, aprender a ser e aprender a aprender.

A educação inclusiva finda por constituir a alternativa pedagógica e sócio – educativa, que impele à reorganização da gestão escolar, i.e., à adaptação de práticas e posturas pedagógicas diferenciadas, que respeitem a individualidade das crianças e à criação de condições que favoreçam a educabilidade das mesmas como cidadãos livres, autónomos, informados e conscientes do mundo que os rodeia, numa sociedade democrática (Roldão, 1999). Importa, pois, refletir e clarificar o conceito de diferenciação pedagógica, para cuja definição contribuíram as perspetivas epistemológicas das teorias do desenvolvimento.

Diferenciação Pedagógica

Enfatizando o predomínio e crescente heterogeneidade dos perfis de aprendizagem das crianças no contexto escolar, Gardner (1994) consideram que umas das capacidades que desempenha um papel central no sucesso escolar é a inteligência de uma criança, manifestada pela sua “capacidade de resolver problemas, de encontrar as respostas para questões específicas e de aprender novos materiais de modo rápido e eficiente” (p.19). Os mesmos autores salientam a Teoria das Inteligências Múltiplas, também defendida por Sternberg (1985, citado por Gardner, 1994), que corrobora e valida as diferenças cognitivas, conduzindo docentes, educadores e professores a

reconsiderar a sua práxis pedagógica, empreendendo na pragmatização de modelo pedagógico, que investe *À priori* no reconhecimento “das capacidades cognitivas de cada um dos seus alunos e vá ao encontro destas na maneira como planifica, gere, e avalia o processo de ensino-aprendizagem” (Grave-Resendes e Soares, 2002, p.21).

“Se a escola tem como objetivo formar cidadãos que pensem, que conheçam e saibam tirar proveito das suas capacidades” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.20), revela-se urgente privilegiar a expressão de todos os tipos de inteligência inerentes ao grupo de crianças, contemplando “as características próprias de cada um, visto que cada individuo possui pontos fortes, pontos fracos, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (p.20).

Sendo que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias” (Declaração de Salamanca, 1994, p.11), cabe aos sistemas educativos e à atuação integrada e holística de todos os seus agentes, entre os quais o educador, que apresentará como intenção educativa fornecer oportunidades significativas e instrumentos ou mecanismos pedagógicos adequados, que otimizem o processo de aprendizagem desta vasta diversidade de características e necessidades. É na resposta a esta diversidade, que se introduz no âmbito educativo, a partir dos anos 60, a palavra diferenciação enquanto intencionalidade pedagógica, com a inclusão de uma vertente de avaliação, que fomenta a preconização de modelos de diferenciação, que se consubstanciam como um conjunto de estratégias promulgadoras da inclusão socioeducativa (Santos, 2011).

Sousa (2010) corrobora tais pressupostos, ao conceber a diferenciação como a “adaptação do currículo às características e diferenças individuais de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (p.10). Logo, tal compreende a organização e estruturação estratégica de percursos de aprendizagem diferenciados.

Promulgando a implementação de modelo inclusivo e democrático, no âmbito educativo, Niza (2007) defende a diferenciação pedagógica como forma de inclusão de todas as crianças no sistema educativo, independente das heterogeneidades dos grupos, sendo destinado ao professor a capacidade de selecionar estratégias e métodos de ensino-aprendizagem, adequadas aos seus perfis de aprendizagem.

Também Grave-Resendes & Soares (2002) asseveram que as crianças, no processo de aquisição de conceitos, apreendem da melhor forma e sem dificuldades aparentes, quando o educador/ tem em conta o próprio estilo de aprendizagem destas,

reajustando para tal a sua prática didático pedagógica. Deste modo, evidencia-se que “a aprendizagem numa sala de aula pode ser proporcionada tendo em conta três fatores: a recetividade dos alunos, os seus interesses e os perfis de aprendizagem” (Melo, 2011, p.36). Por conseguinte, urge “deixarmos de estar tão preocupados em ensinar e [criarmos], pelo contrário, condições efetivas para que os alunos aprendam” (Santana, 2000, p.30). Condições estas que assegurem à criança uma “organização de interações e de atividades, de modo a que seja constantemente ou o mais frequentemente possível, confrontando com situações didáticas significativas e adequadas às suas características.” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 23)

Perrenoud, citado por Santana (2000), ao partilhar deste princípio, afere como medida pedagógica que diferenciar é romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas sobretudo, corresponder a uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável. O ensino diferenciado não é um ensino de um para um, mas sim um ensino que recorre a diferentes métodos de trabalho, a partir da adoção de estratégias de ensino aprendizagem diversificadas, materiais e recursos didáticos de diferente natureza e de formato diverso (Tomlinson, 2008). Logo, esta diferenciação centra-se “na adaptação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno.” (Vecchi, 1995, citado por Cadima, Gregório, Pires Ortega e Horta, 1997, p.14).

Por outro lado, importa referir que a diferenciação pedagógica, na ótica de Boal, Hespanha e Neves (1996), objetiva promover o sucesso educativo de cada um e colocar o indivíduo, como centro condutor de todas as ações e atividades realizadas em contexto escolar e “envolve[-los porquanto] no seu percurso de aprendizagem, no sentido da aquisição de uma gradual tomada de consciência do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para poderem avançar no currículo” (Santana, 2000, p.31). Neste sentido, Portugal & Laevers, citados por Santos (2011), aludem ao facto de tal pressupor que, para além de ser capaz de responder adequadamente à diversidade e particularidade individual das crianças, sem perder e a visão do grupo em geral, o educador, correspondendo às suas necessidades e interesses, deverá fomentar a partilha do poder entre si e as crianças, potenciando a sua autonomia como ser um ser ativo, construtor do seu próprio conhecimento, responsabilizando-os pelo mesmo.

Em suma, a diferenciação pedagógica, “é assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza e conseguir a integração da autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social, recíproco e relacional, da participação coletiva” (Niza, 2007, p.39).

Práticas Pedagógicas Diferenciadas

Remetendo a uma etapa informal do ciclo educativo, o Pré-escolar, ancorando-nos nas concepções teórico práticas emitidas pelos seus quadros normativos, de que são exemplo a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, 2016), encontramos neles traduzidas o mesmo axioma inclusivo, que impele à formulação de uma proposta educativa diferenciada e promotora do desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, resultante da harmoniosa articulação

“ (...) das características intrínsecas de cada criança (...), do seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas, [enquanto estabelece relações com o outro nos distintos contextos sociais que opera e que] faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender.” (OCEPE, 2016, p.9)

Ao facultar aos educadores uma “larga margem para a contextualização da ação, possibilitando diferentes opções e currículos” (Santos, 2011), este documento finda por constituir a matriz metodológica sob a qual estes profissionais sustentam a sua ação pedagógica, “que se caracteriza por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas, os modos como organiza a sua ação e a adequa às necessidades das crianças (...) às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” (OCEPE, 2016, p.5). Deste modo, atribui ao educador um papel fundamental, enquanto perspectiva a otimização do processo de aprendizagem ativa da criança, pois será ele que proporciona, planeia, organiza e avalia de forma diferenciada, centrando-se principalmente na observação e apoio da criança a aprender, o contexto educativo, para que a criança possa encontrar a estimulação de que necessita para progredir (Marinho, 2012, citado por Niza, 2013).

Na mesma linha de pensamento, o educador deve ainda conhecer o historial de cada criança, permitindo-lhe ter noção das suas capacidades, interesses e dificuldades, visto que o “conhecimento da criança e a sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (M. E., 1997, p.25).

Tal supõe que este parceiro educativo, revestido de uma postura mediadora na relação das crianças com o saber, pautar a sua intervenção por reconhecer a criança como um “agente social competente, participante através das interações estabelecidas no quotidiano” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008, p. 50), (...), “produtora de cultura própria, com formas de interpretar o mundo, de agir e de pensar e de sentir” (Fernandes e Tomás, 2011, p. 2-3). Assim, no exercício de uma prática pedagógica diferenciada e de qualidade, o educador deverá assumir como prioridade a escuta ativa da voz da criança, o respeito pelos seus constructos pessoais, e a consequente partilha do poder de decisão, favorecendo a expressão dos conhecimentos e competências cognitivas, linguísticas e socio emocionais das crianças, durante um percurso de aprendizagem no qual as suas ações constituem um modelo (Hohmann e Weikart (2009). Esta representação revela a importância de dar espaço à criança como “sujeito e agente do processo educativo” (OCEPE, 2016, p.10), para desenvolver a sua própria aprendizagem, pois ela já possui conhecimento prévio advindo das suas experiências, competências e saberes únicos, que deve ser compreendido como o ponto de partida no processo de desenvolvimento das suas potencialidades (OCEPE, 2016).

Atestando tais considerações, Katz e Chard (2009), assentes em pressupostos metodológicos da aprendizagem pela ação, afirmam que as crianças são capazes de desenvolver atividades de aprendizagem por elas próprias, pelo que o educador deve intentar implementar projetos que, em todas as suas fases de elaboração, contem com a participação efetiva e progressivamente, mais autónoma das mesmas, mediante o qual as crianças empreendam não só na exploração de conceitos, mas na mobilização e apropriação de instrumentos e processos, que lhes permitissem utilizar as suas múltiplas linguagens de forma proficiente, na demanda do aprender a aprender.

Assim, quer os docentes, quer crianças, emergem como parceiros ativos no processo de aprendizagem dinâmica, que efetiva a participação autónoma dos últimos nas atividades educativas e promove o desenvolvimento das suas capacidades pessoais e sociais.

Laverers e Van Sanden (1997), citado por Mendonça (2002), tecem alguns comentários acerca do papel do educador e intencionalidade educativa, que mune a sua intervenção, esclarecendo

“Uma atenção empática, autêntica e incondicional sustenta como se fosse do interior o desenvolvimento e as aprendizagens intelectual, afetiva e social da criança. Um educador amado impulsiona as energias das crianças, canaliza a sua atenção, inspira toda a sua aprendizagem. O educador tem que acreditar que a criança possui recursos necessários para ultrapassar o seu desenvolvimento.” (p.78)

Todavia, para além de fomentar a cooperação das crianças na construção de propostas ou atividades significativas, considerando às necessidades, interesses e perfis de aprendizagem de cada criança, também figura no papel do educador acreditar e confiar nas competências ou capacidades das crianças, e desafiá-las na expressão do seu potencial de aprendizagem, “através de experiências ricas e de atividades, [que estas] aproveitarão (...) para comunicar, questionar, resolver problemas, querer saber mais, debater, argumentar e ouvir” (Riley, 2005, citado por Siraj-Blatchford, 2005, p.42). Importa, porém, referir que “neste período de exploração, articulação e escolha, a intenção educativa clarifica-se na confluência dos interesses das crianças e dos interesses (intencionalidade educativa) do educador” (Mendonça, 2002, p.83).

Tomlinson e Allan (2002) salientam que uma verdadeira diferenciação pedagógica positiva, exige que o educador esteja atento ao seu grupo e suas respetivas necessidades e perfis de aprendizagem, criando situações de aprendizagem significativas e apelativas, com recurso a dispositivos didáticos, que potenciem a autonomia, interesse, criatividade e participação das crianças, no seu processo educativo. Contudo, os mesmos autores aferem que as tarefas propostas somente estarão desprovidas de um carácter discriminatório e redutor, se apresentarem “um grau adequado de dificuldade para serem e permanecerem motivadoras e desafiadoras (...)” (p.15). É nesta dimensão que o educador, ao refletir detalhadamente sobre os desafios que o processo de aprendizagem coloca a criança, desenvolve práticas e estratégias de diferenciação pedagógica e aciona recursos, que fomentem o desenvolvimento holístico e integrado das mesmas, nos seus diversos domínios operacionais, articulando a expressão das suas competências na superação das suas necessidades, como garante do sucesso das aprendizagens (Zabalza, 2000).

Detendo-nos sobre o aspeto supracitado, consideramos pertinente abordar o conjunto de métodos e estratégias didático-pedagógicas, sob as quais o educador, enquanto facilitador do processo de aprendizagem, deverá nortear a sua prática educativa, no sentido de dar resposta às especificidades cognitivas, linguísticas, emocionais e sócio-culturais dos seus aprendentes, num ambiente educativo de qualidade e equidade inclusiva.

Ambiente Educativo Cooperativo

Fosnot (1996) salienta que as teorias construtivistas baseiam-se no “princípio fundamental de que a aprendizagem é uma atividade construtiva, que os próprios alunos têm de realizar ... onde a tarefa do educador é a de proporcionar aos alunos

oportunidades e incentivos para o construir” (p.20). Assume-se, pois, que o papel do educador de infância “é basicamente o de criar situações que desafiam o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 70).

Por conseguinte, e numa lógica educativa centrada na criança, o foco da ação ou intervenção pedagógica do educador incide na mobilização e ou manipulação de fatores contextuais ou ambientais, por forma a atender a heterogeneidade dos perfis de aprendizagem das crianças, potenciando a sua participação no processo educativo.

Tendo tal em conta, as OCEPE (2016) aludem detalhadamente ao contributo do ambiente educativo “no processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças” (p.6), intimando o educador a adotar uma perspetiva sistémica e ecológica e organizar o “ambiente educativo da sala, como suporte ao trabalho curricular do/a educador/a e da sua intencionalidade, enumerando-se ainda as diferentes interações e relações que estes contextos proporcionam e as suas potencialidades educativas” (p.6). Deste modo, sustenta-se no “pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (OCEPE, 2016, p.23).

Segundo a corrente socio-construtivista de Vygotsky (1991), as crianças aprendem de forma ativa em interação com o meio que as rodeia, participando de forma exploratória na construção da sua própria cultura, modificando-a e provocando transformações nos sujeitos que com ela interagem, que por consequência, evoluindo nas suas conceções cognitivas. Assim, as fases do desenvolvimento de Piaget não só dependem da atividade individual, como também da atividade social, provocando e contribuindo para a renovação das teorias cognitivistas e respetivas posições construtivistas.

Portugal (1998) também defende que é mediante a interação com o outro e com os objetos, que a criança interpreta a realidade que observa, percebe a presença do outro, identifica padrões de ação ou conduta na relação com este, explora as diferenças e semelhanças de forma não intencional e constrói noções intuitivas, por forma a justificar determinados fenómenos sociais e características afetas aos mesmos. É neste processo de aprendizagem ativa, que a criança vai maturando as suas competências percetivas e cognitivas, questiona e elabora teorias explicativas, preenche as lacunas nas suas conceções, valores e princípios, relativas à diversidade cultural que incorpora e com a qual se depara, ativando um conjunto de posturas e práticas comportamentais, baseadas ora nas suas perceções e

saberes já adquiridos, ora nos *inputs* que recebem dos contextos em que operacionaliza (pais, familiares, pares, escola) (Zabalza, 2000).

Assim, é premente que a nível microsistémico, os educadores facultem nas suas salas de atividades, espaço para a expressão livre e adequada das características pessoais e valores socioculturais das crianças, da sua identidade cultural, resultantes das experiências e vivências destas no seio de uma determinada cultura. Logo, será a partir dos constructos pessoais das mesmas, que se empreenderá na aprendizagem cooperativa de conteúdos, valorizando a singularidade pessoal e cultural de cada um e erradicando a emergência de comportamentos discriminatórios e segregadores no ambiente escolar (Bolivar, 1992, citado por Zabalza, 2000).

Subscrevendo a implementação da perspetiva cooperativa e democrática da aprendizagem, Carretero (1997) refere que “o aluno aprende de forma mais eficaz quando num contexto de colaboração e intercâmbio com os seus companheiros.” (p.15), constituindo estes modelos mais próximos do seu nível de competência e atuação, elevando os momentos de discussão em grupo, dos diferentes alunos, para um determinado tema.

Retomando a ideia acima supracitada, é na sequência de uma pedagogia diferenciada que é possível destacar a cooperação e a partilha de vozes e experiências entre adultos e crianças, colocando em prática a integração e participação democrática, tratando-se estes de aspetos fundamentais para um saudável desenvolvimento. Pois, tal como refere Sérgio Niza (2000), “Só a partir de uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação entre professores e os alunos e destes entre si, se poderão pôr em prática os princípios da inclusão, da integração e da participação democrática” (citado por Grave-Resendes & Soares, 2002, p.30).

Sugere ainda que a ação pedagógica diferenciada assenta numa prática democrática da gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço educativo, sendo da responsabilidade dos educadores, proporcionar vivências democráticas, direcionadas para um desenvolvimento pessoal e social das crianças. Grave-Resende & Soares (2002), concebendo as práticas democráticas como integrantes das “metodologias ativas e diferenciadas de trabalho pedagógico”, explanam que estas detém como finalidade,

“O envolvimento e corresponsabilização dos alunos na sua própria aprendizagem, tendo em vista uma maior qualidade educativa que se traduza, não só num aumento dos saberes dos alunos e no seu prazer em aprender, como num maior desenvolvimento pessoal e social dos mesmos, através da prática de uma formação democrática para o exercício da cidadania.” (Grave-Resende & Soares, 2002, p. 29)

A diferenciação pedagógica resulta de uma prática construtiva e democrática, decorrente da aquisição de aprendizagens significativas, através da gestão de conteúdos, de materiais, de espaços e tempos, constituindo um “exercício de cidadania democrática ativa”. (Grave-Resende & Soares, 2002, p. 41)

As mesmas autoras referem que esta aprendizagem democrática,

“estimula a liberdade de pensamento e de expressão, permite orientar as aprendizagens consoante as capacidades e necessidades dos alunos e ao mesmo tempo expô-los a um ambiente que os estimula à descoberta, à resolução de problemas, ao trabalho de grupo ou entre pares e ao saber viver em grupo.” (p.41)

Esta liberdade de expressão sugere que sejam criadas as condições ideais para se proceder a um clima afetuoso e respeitável, onde a comunicação predomine e seja, igualmente, valorizada nas diversas situações.

Segundo Folque (1999), a educação pré-escolar assenta em três aspetos fundamentais: na heterogeneidade etária do grupo de crianças; na existência de um clima em que se privilegia a expressão livre; na atribuição às crianças de tempo para brincar, explorar e descobrir. Refletindo sobre estes princípios e, segundo o que nos indica a autora, a criança constrói o seu próprio saber, através da expressão livre, explorando materiais e ideias que originam o questionamento, sendo o contacto com adultos ou pares mais competentes e eficientes, também um fator preponderante da aprendizagem.

Na educação pré-escolar,

“a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças. Qualquer que seja a composição do grupo, a relação individualizada que o/a educador/a estabelece com cada criança é facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças.” (OCEPE, 2016,p.26)

Folque (1999) toma, pois, a diversidade como “enriquecedora do meio social da sala de aula” (p.7), e remetendo à máxima de Vigotsky, compreende que as tarefas propostas às crianças deverão conceber relevância à ZDP, visando a maximização do potencial de aprendizagem das crianças, e privilegiar a aprendizagem cooperativa como método de aprendizagem, pelo que a elaboração de instrumentos, a escolha de técnicas, tal como a resolução das tarefas expostas, assenta no diálogo, discussão e “negociação” em grupo, consubstanciando a interação com os pares como o motor de aquisição de competências. Por outro lado, como esclarecem Bessa e Fontaine (2002), a aprendizagem cooperativa é a base de todo o processo de diferenciação, sendo vista como um ensino que consiste em formar grupos de trabalho heterogêneos, de forma a garantir a diversidade dos níveis de competência, fazendo depender da expressão e da

ação construtora conjunta dos sujeitos da aprendizagem, a formulação das respectivas conclusões ou respostas aos desafios do saber.

Nas dinâmicas de cooperação, as crianças são, pois, impelidas de modo lúdico, a ativar cadeias de entreaajuda, colocando ao serviço dos elementos do grupo os seus conhecimentos, instrumentos e estratégias de aprendizagem. Partilham, deste modo, as suas distintas competências favorecem a construção de saber e paralelamente, fomentam o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, o que assegurará a coesão do grupo de pertença no qual e pelo qual se sente representado, e a inclusão em outras esferas da rede social (Johnson e Johnson, 2008).

Segundo Silva (2001), o núcleo de socialização primária da criança é a família, pelo que é nela e sob a sua influência que esta apreende e constrói os primeiros conceitos culturais, exercita papéis e interioriza valores e condutas sociais. Por conseguinte, a intervenção pedagógica do educador transcende o ambiente escolar e finda por adereçar as famílias que, como agentes educativos, exercem um papel formador na compreensão e aceitação da diversidade cultural. Consubstanciando a participação e colaboração da família na formulação do programa curricular do pré-escolar, o educador edifica inúmeras estratégias de envolvimento parental, garantindo assim a generalização da aprendizagem das crianças nos vários contextos que compreendem a sua ação.

De acordo com Portugal (1998), no âmbito do desenvolvimento do currículo em pré-escolar, a organização do ambiente educativo deverá favorecer a aprendizagem da criança, de forma a “criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar a autonomia e relações interpessoais positivas” (p.12), pelo que deve integrar o conjunto de finalidades e práticas educativas, a figurar na práxis pedagógica do educador. Neste sentido, na estruturação deste *setting* promotor do desenvolvimento holístico da criança, confluem três dimensões intimamente correlacionadas (tempo, recurso e espaço), a partir do qual se constrói o cenário em que as atividades são desenvolvidas, preenche em estratégias e posturas pedagógicas, selecionadas e colocadas em prática pelo educador, no sentido de maximizar o potencial no processo de ensino-aprendizagem individual e coletivo (Morgado, 1999).

Logo, o educador deverá contemplar a dimensionalidade temporal na definição de um ambiente educativo de qualidade, enquanto manipula e gere o tempo, espaço, recursos.

“A forma como é gerido o tempo e espaço por parte dos pais e outros adultos significativos, criando limites e possibilidades às crianças, marca a diferença naquilo que as mesmas conseguirão regular e antecipar na realização das tarefas diárias e no comportamento que cada uma destas obriga. Muitas vezes exigimos das crianças respostas comportamentais para as quais não criamos as necessárias condições de sucesso, condições que se relacionam com a forma persistente e estruturada como precisamos de organizar o espaço físico e o tempo da criança.”²

No concernente, a organização do espaço as diretrizes ou parâmetros explicitados em alguns documentos normativos, como é o caso da Lei – Quadro da Educação Pré-escolar e do descrito no DC nº 258/97, de 21 de agosto, enfatizam o facto das salas de atividades deverem dispor do equipamento adequado à consecução da prática educativa, na medida em que este representa “um dos meios que serve à realização de atividades pedagógicas”. Este documento acrescenta ainda que a organização da sala deverá corresponder a determinados critérios, que asseguram a qualidade das dinâmicas nele promovidas, como “a mobilidade, a polivalência e a compatibilidade, de forma a permitir diversificação dos ambientes em que se desenvolvem as diferentes atividades”.

Remetendo à pertinência deste mesmo aspeto, no espetro da atuação e intencionalidade educativa do educador, este documento normativo descreve ainda os parâmetros aos quais os equipamentos deverão corresponder: rico e variado; polivalente, servindo mais do que um objetivo; resistente; estimulante e agradável à vista e ao tato, e acessível designadamente, no que respeita ao mobiliário, o material didático, de apoio e de consumo e o material de exterior.

Para Zabalza (1998),

Seja qual for a organização da sala (...) será preciso que os espaços estejam dispostos em função das necessidades das crianças, tornando possível, junto à sua atividade autónoma, a ação partilhada em grupo (p.17)

Entende-se, pois, que a intencionalidade e ação pedagógica do educador transcende a esfera de planificação e mediação de atividades, pelo que deverá ser antecedida do planeamento e consequente reformulação da organização do espaço e tempo educativo, ou seja, a estruturação do *setting* ou ambiente educativo disponibilizado, para que este traduza quer pelos equipamentos, quer pelo material diversificado ou estrutura do espaço as necessidades, interesses e constructos socioculturais do grupo de crianças, que nele e com ele constroem o conhecimento.

É a partir da articulação destes dois meios de intervenção indireta do educador, tendo este a consciência de que a estrutura da sala possibilita a dinamização de

² <http://criancasatortoeadireitos.wordpress.com/2014/06/23/onde-estao-os-meus-sapatos-importancia-das-rotinas-e-organizacao-na-vida-das-criancas/>

determinadas atividades, o educador, em parceria com as crianças, equacionando a sua participação ativa no processo de aprendizagem, organiza o espaço sala, de modo a que este reflita as características dos últimos e favoreça a expressão da sua autonomia ao lhes propor a seleção dos materiais a disponibilizar. Simultaneamente, finda por promover o processo de manipulação e apropriação do espaço e das potencialidades e funcionalidades dos recursos neles disponibilizados, bem como a emergência de jogos e brincadeiras num processo de aprendizagem ativa (Vasconcelos, 1998).

Concomitantemente, asseverando que a articulação das diferentes áreas de conteúdo é da inteira responsabilidade do educador, a este caberá favorecê-la, quer através da distribuição das áreas no espaço, quer pela disposição do mobiliário, na medida em que as áreas de conteúdo constituem “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (M. E., 1997, p.47), e findam por condicionar as atividades e as ações de todos os intervenientes neste espaço. Servem porquanto a ação das crianças que tem “ (...) oportunidades para explorações, descobertas e estabelecimento de relações sociais, exercitando a sua autonomia e competências, (que) permitem às crianças sentirem-se robustecidas na sua autoestima.” (Portugal, 1998, p.12). A mesma autora acrescenta que é premente disponibilizar uma grande variedade de materiais; proporcionar uma arrumação consistente dos materiais, personalizada e acessível; a separação do espaço por áreas de interesse. É o caso da área de brincadeiras e/ou faz de conta, pois é preciso que as crianças sejam livres de se movimentar, explorar materiais, que exercitem papéis sociais e que resolvam problemas dentro dos seus limites.

Glauert (1996) citado por Siraj-Blatchford (2005) menciona que de entre as características dos materiais diversificados e dispostos para a manipulação, constam aqueles cujo cariz realista e contextual remetem a criança para os ambientes sociais familiares (escola e família) em que os exploram. É, porquanto, nesta dimensão, que os conceitos ganham corpo e são operacionalizados de modo contextualizado, pois, “as crianças reagirão melhor se virem as suas [vivências ou experiências] refletidas nos materiais e nas atividades organizadas ...” (Glauert, 1996, in Siraj-Blatchford, 2005, p.82). Assim, pretende-se que as crianças explorem e vivenciem, *in loco*, as diferenças e semelhanças entre as concepções individuais e socioculturais, que predominam no contexto de sala e as assimilem e acomodem nos seus esquemas cognitivos e comportamentais.

Mendonça (2002) confere extrema importância à forma de organização de uma sala de atividades, uma vez que a sua configuração caracteriza o quotidiano do contexto envolvente, nomeadamente a sua dinâmica de funcionamento, a forma de como os intervenientes interagem entre si, os hábitos e tradições existentes, pelo que a autora afirma que a organização da sala está imbuída de um significado particular, podendo ser mesmo considerada como o terceiro educador. De facto, a organização do ambiente educativo é entendida como potenciador das interações sociais, pelo que a definição da sua estrutura, por parte do educador, representa um conjunto de estratégias que este último utiliza para favorecer a aprendizagem das crianças. Assim, é de extrema relevância atender a determinados aspetos, nomeadamente aos recursos materiais e como influenciam a aprendizagem, para posteriormente selecionar os necessários para desenvolver atividades inovadoras e inesperadas. Essa escolha de materiais é influenciada pelas necessidades expressas pelas crianças, pelo que o educador deve identificar quais os materiais prioritários, no sentido de proporcionar desafios mais estimulantes para as crianças (M. E., 1997).

Um outro aspeto relevante, ao nível do ambiente educativo, é o espaço exterior, cujas particularidades possibilitam um conjunto de momentos de aprendizagem para as crianças. Assim sendo, o educador deve considerar este espaço, não só para aumentar a diversidade de aprendizagens das crianças, como até aplicar as atividades desenvolvidas na sala, uma vez que estas últimas, aplicadas no espaço exterior, ganham outro significado e permitem explorar outras vertentes de interesse significativas para as crianças (M. E., 1997).

No concernente às atividades, considerando que é nos períodos de exploração livre e lúdica, nas experiências diárias, ricas em momentos de interação com o outro (pares e adultos), que a criança exhibe as suas competências e necessidades, será a partir destas que deverá incidir o foco de atenção do educador, enquanto co-planifica com a criança propostas de atuação sobre os objetos e o meio (Portugal, 1998).

Por outro lado, são estas tarefas exploratórias e lúdicas, integradas no quotidiano da criança, que estimulam a sua vontade inata e espontânea para a descoberta, fomentando o seu envolvimento na construção e apropriação do saber, ao nelas exporem os seus saberes e as suas necessidades e no diálogo e colaboração com o outro (educador e pares), a analisar, a questionar, a pesquisar, a estruturar o conhecimento.

Hohmann, Banett & Weikart, 1995 também reiteram tais princípios pois é

“Através da aprendizagem pela ação - viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão - as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. O poder da aprendizagem ativa vem da iniciativa pessoal. As crianças agem no seu desejo inato de explorar” (p. 53).

Como afirma Katz (1989), citado por Mendonça (2002), as atividades propostas às crianças devem supor que o adulto ofereça liberdade “à criança de experimentar, fazer juízos de valor, escolher e expressar ideias” (p.79).

Portugal (1998), na sua reflexão sobre o pré-escolar, nomeadamente as suas finalidades, afiança que as atividades devem ser experienciadas pelas crianças e que promovem o seu desenvolvimento e aprendizagem, não são as atividades planeadas, mas sim as rotinas e os tempos de atividades livres.

No pré-escolar, o currículo não envolve “o estudo e memorização de matérias escolares”, associa-se ao brincar e às várias experiências de aprendizagem em oferta, com as experiências que amplificam, desafiam e são relevantes para as crianças muito pequenas - um currículo para crianças no contexto pré-escolar, abarca uma vasta gama de opções de aprendizagem, experimentação e oportunidades ilimitadas de exploração (Sousa, 2003, p. 166).

Tendo como propósito a operacionalização de uma conceção integrada e articulada das áreas de desenvolvimento e aprendizagem, as OCEPE (2016) que tal “implica reconhecer que brincar é a atividade natural da criança, que melhor corresponde à sua forma holística de aprender, [visto que] permite à criança desenvolver os seus interesses, tomar decisões, resolver problemas, correr riscos e tornar-se mais independente”. (p.12).

Assim, observar e escutar as crianças enquanto brincam, possibilita contemplar as suas ações e verbalizações a partir da sua própria perspetiva, aceder ao seu mundo de conceções (Cohen, Stern e Balaban, 1997, citados por Szarkowitz, 2006).

Revela-se para nós essencial, refletir e conceptualizar o papel do lúdico e do jogo na implementação de uma práxis pedagógica diferenciada.

Atividade Lúdica e o Jogo

Para Freud (1959) “o prazer está presente na atividade lúdica, porque a criança brinca ativa e espontaneamente empenha-se em alcança-lo.” (citado por Pessanha, 2001, p.30). Por outro lado, para Sutton-Smith (1967) “a atividade lúdica contribui para a autonomia, flexibilidade e criatividade da criança, sendo através da brincadeira que ela elimina ideias convencionais e cria novas soluções” (citado por Pessanha, 2001, p.35),

expressa a sua personalidade, a sua individualidade, estabelece relação entre conceitos, associa-os e contextualiza-os, isto é, assimila e integra as propriedades do mundo.

Enquanto brinca, a criança envolve-se e implica-se na aprendizagem “demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento, o que a leva muitas vezes a despende grandes esforços para conseguir realizar o que deseja” (OCEPE, 2016, p.12).

Tal como afirma Santos (1999), a atividade lúdica apresenta-se como a maneira que o indivíduo tem de expressar-se e integrar-se no ambiente que o cerca, sendo que é

“Por meio das atividades lúdicas, ele assimila valores, adquire conhecimento em diversas áreas do conhecimento, desenvolve o comportamento e aprimora as habilidades motoras. Também aprende a assumir responsabilidades e se torna sociável e mais crítico. Por meio do lúdico, o raciocínio é estimulado de forma prazerosa e a motivação em aprender é resgatada” (p.21).

Conclui-se, pois, que a atividade lúdica pedagógica surge como uma estratégia fundamental do educador, quando este pretende empreender com os seus aprendentes num processo de aprendizagem diferenciado, que vá ao encontro da expressão das suas competências e interesses, pois desde os primeiros anos de vida que a criança vivencia e contacta com momentos de brincadeira e jogo. Como tal, conceber a aplicabilidade deste instrumento facilitador, no âmbito educativo, irá permitir uma maior proximidade com o ambiente já conhecido da criança e despertará a sua iniciativa para a descoberta, o interesse, motivação e curiosidade para compreender tal conteúdo, e implicar-se no processo de aprender a aprender (Santos, 2009).

Mendonça (2002), apoiando-se nas conceções de Dewey sobre a aprendizagem, recusa o princípio de que o papel da criança se limita a uma ação de tentativa/erro. Ou seja, a criança aprende fazendo, mas a mesma autora considera que o jogo constitui um promotor dessa expressividade e, consequentemente, uma ferramenta para o educador conseguir incidir a sua ação na ZDP da criança, pelo que o jogo possui um enorme potencial educativo.

Piaget (1990) corrobora esta perspetiva, ao afirmar que as atividades lúdicas são a origem do desenvolvimento cognitivo das crianças, onde se inclui o jogo, pelo devem ser consistentes no decurso da prática pedagógica diferenciada. Para o autor, essas atividades lúdicas modificam-se em função do nível cognitivo que a criança apresenta (designados de estádios de desenvolvimento), pelo que o jogo pode assumir diferentes formas (Jogos de exercício, Jogos simbólicos e Jogos de regras), consoante esse mesmo nível, demonstrando, então, a capacidade de interpretação da criança.

Por outro lado, Vygotsky (1991) entende que o jogo deriva do pensamento abstrato da criança, pelo que esta é responsável pela definição do próprio jogo, e é mediante a sua criatividade e imaginação, que configuram as ações que constituem o jogo, a serem testadas durante a interação que estabelece com outros em jogo. Desta forma, o autor assevera que a prática do jogo é representativo do pensamento da criança, nomeadamente dos cenários que ela cria mentalmente e que precedem a ação que vai realizar, onde o relacionamento com outros indivíduos determina o resultado da sua realização. Ou seja, no contexto do brincar e do jogo, as crianças focam-se nas interações sociais que estabelecem com os outros, para determinar as situações em que decorre o jogo e os comportamentos motores a utilizar na prática do mesmo.

Na mesma linha de pensamento, Kishimoto (1994) atesta que “qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo” (p. 22). Por conseguinte, a sua utilização como mecanismo e estratégia didática na aprendizagem de conteúdos não só se consubstancia como objeto da ação educativa, mas como promotor da literacia nos distintos domínios epistemológicos, na medida em que facilita a introdução e problematização de diversos conceitos cognitivos (matemáticos) e respetiva articulação entre o formalismo teórico e a prática alicerçada nas vivências diárias, que fundamentam a sua operacionalização (Kishimoto, 1994).

Atendendo às considerações de Neto (2005), a criança, nas fases iniciais do seu desenvolvimento, deve ter o máximo de liberdade possível para se exprimir em todas as suas vertentes (cognitiva, emocional e motora), pelo que o tempo e espaço, que lhe é concedido no ambiente escolar, para a prática de jogos e atividades expressivas (motora, musical e dramática), devem ser bastante elevados, assim como a diversidade dos desafios que lhe são apresentados, para possibilitar o desenvolvimento integral da criança, na descoberta não só dela própria e das potencialidades do seu corpo, como do contexto escolar e dos seus elementos (educador, auxiliar, crianças).

Este autor refere que o espaço físico onde decorrem os jogos e as atividades lúdicas também constitui um fator relevante, pois diferentes contextos proporcionam diferentes aprendizagens, principalmente se possibilitarem que as crianças estejam livres e permanentemente em movimento, ao invés de ficarem estáticas e condicionadas, e se esse mesmo espaço incluir objetos e materiais do seu quotidiano, promoverá não só a criatividade da criança, como também a sua autonomia, na descoberta das oportunidades de aprendizagem que nele vigoram.

Concomitantemente, o jogo/brincadeira, ao propor atividades de exploração e resolução de problemas assegura à criança um *setting* rico em interações sociais, logo propício ao exercício e treino de habilidades linguística na expressão da oralidade, posturas pessoais, como a autonomia e sociais, ora mediante a construção cooperativa de regras, ora através do debate coletivo e comunicação de conceitos e estratégias, denunciando a sua dimensão social (Vasconcelos, 1998).

Vygotsky (1991) alerta para a concepção simplista de que o jogo consiste numa atividade que transmite prazer às crianças, pois entende que este princípio induz em erro a noção de jogo às crianças, não só pelo facto de existirem atividades mais prazerosas que o jogo, bem como apenas o sucesso da criança na execução do jogo lhe transfere prazer. Ortega (1992), citado por Mendonça (2002), corrobora esta ideia, ao entender o jogo como um aliado na expressão individual das crianças, uma vez que a relação entre este último e o desenvolvimento das crianças possui um carácter idêntico à relação entre o desenvolvimento e as indicações transmitidas às mesmas no seu quotidiano, sendo que o jogo possui um grau de exigência superior ao brincar natural das próprias crianças. Desta forma, o mesmo autor considera que as expressões lúdicas têm uma configuração idêntica às que integram a ZDP.

Apoiando-se em estudos de vários investigadores acerca potencial didático educativo do jogo, Mendonça (2002) refere que o jogo possui uma componente afetiva, que não necessita de motivação externa para captar a atenção da criança. O próprio jogo, por si só, impele-a a empenhar-se naturalmente na descoberta dos objetivos do jogo, levando-a a envolver-se na sua aprendizagem e a criar a sua experiência individual, promovendo mutações cognitivas que dão origem ao seu próprio conhecimento.

Katz e Chard (1997) alertam para o facto de a componente cognitiva das crianças, de faixas etárias mais jovens, derivar das suas vivências pessoais in loco e que as próprias modificam os conteúdos, que apreenderam sob a forma de guiões. Neste sentido, Thériault (1987), citado por Mendonça (2002), destaca a importância da organização do ambiente educativo, que devem atender aos interesses temáticos que as crianças manifestam e desejam aprender, pelo que é fundamental que as salas proporcionem as condições ideais para o desenvolvimento de jogos, cuja complexidade acresça de forma contínua, ao encontro das expectativas das crianças.

Em suma, deverá figurar nas intenções do educador responder às necessidades e interesses das crianças, e sendo o brincar e o jogo, na sua essência, uma das linguagens destas, é de enorme relevância recorrer a esta característica inata para otimizar o

processo de aprendizagem, pois ao partir do modelo de ação da criança, daquilo que esta já sabe, o educador aproxima-a e envolve-a neste processo de construção do saber, validando as suas estratégias e métodos na conceção do mundo.

As atividades lúdicas e o jogo emergem, assim, como valiosos instrumentos de diferenciação pedagógica, que possibilitam aceder ao perfil heterogéneo das crianças e assegurar a “educação de qualidade para todos” (Santos, 2009, p.18). Como tal, deverão a miúdo ser incorporados na panóplia de estratégias e práticas pedagógicas diferenciadas, a serem mobilizadas pelo educador na resposta à heterogeneidade de perfis de aprendizagem que habitam no contexto do pré-escolar.

Parte II - Prática Profissional em Contexto de Pré-Escolar

2.1.Contextualização da Prática Profissional

Concertando uma prática educativa crítica e reflexiva, intentamos agora expor os pressupostos metodológicos que sustentam a nossa prática profissional.

Salientamos, porquanto, que é fundamental alicerçá-la em teorias pedagógicas ou em estudos investigatórios, que ofereçam diretrizes válidas e viabilizem uma intervenção holística e diferenciada, na resposta à realidade educativa atual, onde prolifera a heterogeneidade e diversidade de perfis de desenvolvimento e aprendizagem.

Todavia, asseverando o preconizado por Oliveira- Formosinho (2013),

“ (...) O que se ambiciona é que a teoria inspire as práticas e não que estabeleça as práticas. Pretende-se uma prática suportada pela teoria e não uma prática resultante diretamente da teoria. A prática educa o educador a gerir a teoria, pois a teoria pode ser recomendável, mas só no momento de ação é que se pode verificar se esta é possível de concretizar, dependendo do grupo.” (p.67).

Logo, é na prática e no local de intervenção que os profissionais refletem sobre as suas intenções educativas experimentam estratégias, adequam a sua ação e constroem os seus princípios pedagógicos, articulando referenciais teóricos com evidências práticas, reformulando e reajustando a sua práxis pedagógica ao contexto educativo em que atuam. Assim, a intervenção educativa deve conceber como prioritária a observação do ambiente educativo, pois tal garante o conhecimento prévio de todos os agentes educativos, nomeadamente do seu grupo alvo, permitindo que o educador adeque métodos e práticas pedagógicas, em conformidade com os interesses e características das crianças, promovendo a expressão das suas potencialidades.

Corroboramos, deste modo, as considerações da abordagem humanista e democrática da aprendizagem de Portugal (1998), ao afirmar que o educador, no seu papel de facilitador e mediador de aprendizagens, dedica-se à observação atenta e à escuta ativa dos interesses, necessidades e competências das crianças, de modo a desenhar os seus perfis de aprendizagens individuais. Por conseguinte, realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível, aos adultos, conhecer e aprender mais acerca de cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos seus interesses e necessidades individuais. Segundo a mesma autora, a observação aturada e intencional das crianças faculta ao educador, um conjunto de informações relativas às particularidades comportamentais das mesmas, aos seus pontos fortes, às suas características e à forma como se relaciona com o outro, ou seja, à sua singularidade. Tal possibilitará a compreensão da criança na sua globalidade

e o desenvolvimento de relações de confiança, fundamentais na adequação da resposta pedagógica, quer a nível dos cuidados, quer a nível da aprendizagem.

Considerando que é nos períodos de exploração livre e lúdica, nas experiências diárias, ricas em momentos de interação com o outro (pares e adultos), que a criança exhibe as suas competências e necessidades, olhar, ver e escutar a criança no decurso das suas atividades, quando brinca sozinha, com os pares ou com o apoio do adulto, viabiliza para o educador a obtenção de narrativas ricas atinentes ao que as crianças fazem e quais as suas potencialidades (zona de desenvolvimento proximal).

Entendemos, pois, de acordo com Piaget, citado por Marques (1999), que a função do educador recai na análise da atividade da criança e do grupo ao qual este pertence, de modo a que o processo de ensino aprendizagem corresponda aos interesses e carências das crianças, potenciando a prática ativa e a autonomia. Como asseveram Hohmann & Weikart (2009), “os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças.” (p.27).

Subscrevendo as premissas do modelo curricular da Escola Moderna (MEM), Niza (1991) defende que o desenvolvimento da aprendizagem da criança ocorre por meio de interações sociais, particularmente com os adultos e outras crianças, tendo como principais objetivos a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e seus significados sociais e a reconstrução da cultura por meio da cooperação.

Os seus proscritores asseveram que o grupo ao qual a criança pertence, constitui o principal dinamizador do desenvolvimento cognitivo, ético e cívico da mesma, dado que é a partir da sua relação cooperativa, no quotidiano diário social, que as crianças dialogam e partilham saberes, negociam situações problema na co construção do conhecimento. Tais práticas proporcionam à criança aprendizagens fundamentadas nas questões de grupo, gestão de competências pessoais e sociais, com repercussões a nível da expressão cultural e comunitária.

Enquanto “exploradores”, as crianças precisam da força e da coragem que obtêm nas interações com os adultos em quem confiam. Tal como afirma Rodrigues (2009),

“se a aprendizagem acontece através da interação, na relação com os objetos físicos, entre o pensamento e a experiência, entre o adulto e a criança e, entre a criança e os seus iguais, num processo integrado com o mundo do qual a criança faz parte (...)” (p. 99),

É, então, essencial que o adulto considere a importância da aprendizagem ativa e da interação social, pois a criança encontra-se num processo de desenvolvimento e de construção do Eu, conquistando a sua autonomia.

A aprendizagem deixa de ser vista como um processo de acumulação linear, para ser vista como um processo complexo, que implica uma apropriação pessoal de experiências, feita através de uma atividade pessoal (Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2001), favorecida quando acontece num contexto social.

Acedendo aos esquemas conceptuais das crianças, determinados pelas suas experiências socioculturais, de acordo com Freire, citado por Gadotti (2007), o educador assume a função de mediador na relação do aprendente com o saber, uma vez que não se limita a transferir os conteúdos, mas, em parceria com os alunos, investiga e produz o conhecimento, motivando-os a apreendê-lo e proporcionando-lhes oportunidades de participar ativamente na dinâmica coletiva de construção do saber.

Desta forma, a criança assume um papel ativo de sujeito de conhecimento, pois ao permitir a problematização da multiplicidade de conceitos apreendidos no contexto escolar, o educador facilita paralelamente a integração dos mesmos, conduzindo as crianças à formulação de conexões ou correlações entre o conhecimento explorado e as suas experiências educacionais, de forma a promover o investimento e participação dos mesmos na descoberta do saber.

Por conseguinte, tal exige que o educador norteie os seus métodos ou técnicas de ensino segundo parâmetros metodológicos de coerência e rigor, que prospetam e impõem a redefinição da sua práxis pedagógica, e a partir dos quais planeia educar em igualdade e equidade todos os alunos. Para tal utiliza, de maneira eficiente, os seus recursos naturais, ou seja, os próprios alunos, validando e efetivando a sua inclusão em todas as estruturas da “arquitetura” escolar e social (Gadotti, 2007).

Tal remete-nos a algumas das concepções de Vygotsky (1991), nos quais revemos princípios pedagógicos que procuramos ecoar durante a nossa prática. Na ótica socio-construtivista deste autor, a aprendizagem é uma experiência social, pelo que os saberes constroem-se na relação social com os pares e com os adultos, a função do educador é a de “suporte na construção do conhecimento das crianças” (Mesquita-Pires, 2007, p.54), pelo que deve “proporcionar às [mesmas] experiências várias e ajudá-las a pensar sobre as experiências através do uso de questões que suscitem a reflexão” (idem, p.61).

De acordo com Vygotsky (1991), a criança desenvolve-se quando interage com outros, pois tal dinâmica constitui um estímulo para a experimentação dos seus

instrumentos cognitivos, principalmente se essa interação ocorrer com indivíduos mais experientes. Contudo, o mesmo autor considera que o processo de desenvolvimento e o de aprendizagem não ocorrem em simultâneo, uma vez que o processo de aprendizagem precede o de desenvolvimento, pelo que Vygotsky (1991) define o intervalo entre os dois processos como uma área que determina o potencial cognitivo da criança, que nomeia de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta ZDP representa, segundo Vygotsky (1991), a diferença entre o nível de desenvolvimento cognitivo da criança no momento, que corresponde à sua capacidade de resolução de problemas e questões por si própria, e o seu potencial nível de desenvolvimento, derivado da interação com agentes mais experientes ou da cooperação com os seus pares na resolução de problemas e questões. Ou seja, o nível de desenvolvimento atual da criança representa o resultado de todas as experiências anteriores da criança, enquanto a ZDP representa o nível de desenvolvimento cognitivo que a criança poderá atingir. Desta forma, esta constitui uma ferramenta de enorme viabilidade para os educadores, pois permite-lhes aceder ao estado de desenvolvimento cognitivo das crianças, nomeadamente quais os processos que se encontram consolidados e os que ainda se encontram em emergência e/ou desenvolvimento, auxiliando o educador a projetar uma intervenção mais objetiva e ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

Tecendo ponderações acerca da teoria construtivista de Piaget, Marques (1999) atenta que o conhecimento adquirido pelo homem deriva da sua envolvimento com o meio, através do contato com os objetos e ocorrências, participando de forma ativa na definição do seu próprio conhecimento e desenvolvimento. Por conseguinte, afirma que “o poder para aprender reside na criança”, sendo esta ativa durante aprendizagem, por intermédio da pesquisa, averiguação e resolução de problemas, facilitando-lhe a conceção e operacionalização do seu próprio conhecimento, por meio das relações que estabelece entre o seu conhecimento prévio e as experiências que vivencia, potenciando não só o seu desenvolvimento, como também a confiança em si própria.

Por conseguinte, tal pressuposto implica que o adulto empreenda na partilha de poder com a criança, adotado uma postura “que o leve a esperar e observar a criança, a ouvi-la, a dar-lhe espaço na tomada de decisões e na sua execução e avaliação” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.80), facilitando, assim, à criança uma maior ação, maior iniciativa e maior decisão.

Emerge, então, o conceito de “aprendizagem pela ação”, que para Hohmann & Weikart (2009), “é definida como aprendizagem na qual a criança, através da sua ação

sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p. 22).

Firmando-nos nestes princípios metodológicos da aprendizagem ativa, concebemos a criança como “um ser ativo, competente, construtor de um conhecimento participante através das interações estabelecidas no quotidiano” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008, p.50), quando nele encontram traduzido o seu universo de interesses, capacidades, conhecimento e experiências, que findam por justificar a relevância do ato de aprender e os impele no desenvolvimento do seu percurso de aprendizagem.

Cabe, assim, ao educador conceber um ambiente educativo profícuo em aprendizagens para as crianças, nomeadamente no concernente à organização dos componentes existentes nesse mesmo ambiente (espaço, materiais, grupos, rotinas), de forma a constituir-se como elemento motivador para a criança e, concomitantemente, lhe proporcione inúmeras experiências significativas e enriquecedoras, na construção do seu conhecimento.

Em suma, concebendo que “a criança não é um «cientista solitário», mas um «explorador», um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros” (Vasconcelos, 2011, p.2), a demanda do educador centra-se, pois, na observação e escuta ativa dos interesses, necessidades e competências das crianças, na identificação do potencial educativo das oportunidades naturais de aprendizagem, repensando a sua prática didático-pedagógica e munindo-as de intencionalidade educativa, formulando uma resposta educativa diferenciada e de qualidade na promoção de aprendizagens significativas.

2.2 Caracterização da Instituição

A investigação descrita neste relatório ocorreu na Fundação *Percursos*, uma instituição de cariz social fundada em 23 de Junho de 2005, pela mesma entidade que consta na sua identificação, tendo adquirido o estatuto de Pessoa Coletiva de Utilidade Pública, Nº 13/06, por despacho do Secretário de Estado da Segurança Social, em 22 de Agosto de 2006 (PEE, 2016). É um dos constituintes do CLAS – Concelho Local de Ação Social, bem como do núcleo executivo da Rede Social de uma determinada área urbana, pelo que desempenha um papel ativo nas ações sociais preconizadas pelo concelho, procurando criar parcerias, realizar diagnósticos das necessidades sociais e empreender na partilha de boas práticas de intervenção (PEE, 2016).

Atendendo ao contexto a que surge associado, assume como visão a “vida ativa com qualidade para as pessoas com deficiência e outros grupos desfavorecidos, numa sociedade inclusiva” (in PEE, 2016, p. 4), pelo que abraça como missão “promover o apoio social de forma sustentada, combater a exclusão, proteger os clientes, o património associativo e garantir a excelência na prestação de serviços” (PEE, 2016, p.4).

Desta forma, a Fundação **Percursos** tem como objetivos (PEE, 2016, p.4):

- Promover a criação de estruturas que garantam a reabilitação, saúde, educação, formação, desinstitucionalização e integração da Pessoa com Deficiência, suas famílias e outros grupos desfavorecidos, com qualidade;
- Desenvolver ações de apoio a populações desfavorecidas e isoladas, designadamente, idosos e jovens em risco social;
- Desenvolver atividades artístico-terapêuticas e culturais com autores diferentes visando a sua inclusão;
- Despertar na comunidade o interesse pelos problemas da deficiência e de grupos desfavorecidos;
- Promover atividades de proteção e deteção precoce da deficiência.

Dada a sua importância no concelho foi conferida à **Percursos**, a responsabilidade de administrar o **Centro de Recursos do Bairro (no qual está localizada) – CRB**, que permitiu à instituição incrementar a sua atuação no espectro social, uma vez que este centro alberga as seguintes valências: Centro de Convívio; Serviço de Apoio Domiciliário; Creche e Jardim de Infância (que designamos de **Percursos Educação**);

De mencionar que as duas primeiras valências intervêm com a população idosa, enquanto a ação da terceira é dirigida às crianças, nas vertentes de Creche (crianças dos 4 meses aos 3 anos) e Pré-escolar (dos 3 aos 6 anos). Desta forma, emerge como uma organização comunitária que fomenta a integração da sua população alvo, procurando dar resposta às suas necessidades.

A **Percursos Educação** (CRB) situa-se junto à sede da fundação e está consignada a um edifício constituído por dois pisos, ambos com acessos pelo exterior através de duas entradas principais. No espaço que a rodeia, refere-se a existência de diversas zonas de estacionamento e zonas verdes, bem como um parque infantil,

delimitados por uma vedação que cobre o perímetro do edifício e assegura a segurança do mesmo e seus utilizadores.

No piso térreo, encontra-se a sala de berçário (com capacidade máxima de 11 crianças) e respetiva copa e fraldário, bem como as duas salas da valência de creche (sala de 1 ano - com capacidade para 16 crianças e 2 anos – com capacidade 18 crianças).

No piso 1, localiza-se uma segunda sala de 1 ano, com capacidade para 10 crianças, e uma sala destinada ao pré-escolar, constituído por um grupo heterogéneo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Neste mesmo espaço, também estão integrados o refeitório e um recreio/jardim. Esta estrutura tem capacidade para albergar um total de 80 crianças, num horário de funcionamento com início às 8h00 e término às 19h00.

Esta entidade educativa localiza-se numa freguesia que se caracteriza pela presença de aglomerados populacionais organizados em bairros sociais, com uma população marcadamente multicultural de grande diversidade étnica (Angolana, Cigana, Cabo Verdiana, etc.), na qual predomina um nível socioeconómico médio baixo, apresentando significativas carências ao nível da educação e saúde.

Assim, a **Percursos Educação**, como uma valência de uma fundação de carácter social, preconiza o apoio social a todos os cidadãos, integrando nas suas fileiras de atuação famílias e crianças dos mais distintos extratos sociais, desde as carenciadas às pertencentes a um nível socioeconómico mais elevado.

Concomitantemente, e corroborando o ideal inclusivo que postula, as crianças com necessidades educativas especiais são um público-alvo prioritário da fundação, pelo que assim que estejam asseguradas as condições necessárias para um acompanhamento individual e adequado às suas necessidades, estas findam por ter garantida a sua inclusão na creche ou jardim-de-infância desta entidade.

Esta estrutura emprega uma equipa de recursos bastante diversificada, da qual constam: 4 Educadoras (duas delas no quadro de efetivos há mais de dez anos e duas contratadas); 2 Técnicos de terapia da fala; 1 Fisioterapeuta; 6 Auxiliares de Ação Educativa; 1 Assistente Social; 1 Psicóloga; Técnicos de Intervenção Precoce (provenientes do Agrupamento de Escolas, sempre que necessário) procurando responder às necessidades demonstradas pelas crianças, no sentido de potenciar o seu desenvolvimento. De mencionar que uma das educadoras em efetividade acumula o cargo de coordenadora pedagógica.

Para além dos profissionais diretamente envolvidos na ação educativa, existem também outros recursos humanos, nomeadamente nas áreas de Segurança, Administração, Limpeza e Manutenção.

Constituindo-se como uma instituição prestadora de serviços sociais, cujos princípios metodológicos assentam no respeito pelas diferenças socioculturais dos seus clientes, independentemente da sua cultura, religião, etc., no sentido de promover e defender uma sociedade inclusiva, com igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, a intervenção da Fundação **Percursos**, nos distintos contextos sociais em que esta opera, intenta satisfazer as necessidades dos mesmos, atendendo às suas particularidades sociais.

Assim, no âmbito educativo, a estrutura da **Percursos Educação** promulga “uma abordagem humanística, democrática, no respeito pela criança e suas características individuais, tendo como objetivos o crescimento e a satisfação pessoal” (PEE, 2016, p. 12). Deste modo, “reconhecendo que todas as crianças são diferentes, com ou sem necessidades educativas especiais, atendemos à sua individualidade” (idem, p. 12), a sua intervenção pedagógica pauta-se pelas premissas orientadoras inerentes a uma escola inclusiva, onde todas as crianças são respeitadas em função da sua identidade e sobre a qual incide a intencionalidade e prática educativa das educadoras, por forma a corresponder às carências reveladas pelas primeiras.

A operacionalização de pressupostos inclusivos estabelece uma “mudança a nível educacional, pois todos os profissionais têm que se apoiar mutuamente, realizando um trabalho cooperante na organização, ocorrendo, assim, a sistematização de recursos no sentido de potencializar e desenvolver competências na criança” (PEE, 2016, p. 12).

De acordo com o Projeto Educativo, a estrutura da **Percursos Educação** definiu uma metodologia de trabalho assente nos princípios de dois modelos curriculares a citar: Movimento da Escola Moderna (MEM) e Modelo *High Scope*.

Seguindo estas conceções, a **Percursos Educação** procura “que a criança atue sobre os objetos e interaja com as pessoas, de forma a construir a sua aprendizagem.” (PEE, 2016, p. 13). Como tal, esta mesma aprendizagem “é consolidada não só pelo conhecimento que transmitimos, como também pelas vivências e experiências da criança.” (PEE, 2016, p. 13)

Na definição do processo de aprendizagem, o trabalho dos educadores “tem como ponto de partida, a observação de cada criança em particular e do grupo em geral, de forma a conhecer as suas necessidades, capacidades e interesses.” (PEE, 2016, p. 15).

Esta observação irá possibilitar a definição da rotina diária das crianças, mediada pela educadora responsável que, para além de organizar o espaço educativo, em áreas de conteúdo, favorecedoras da expressão da sua autonomia e da operacionalização de diversas competências pessoais e sociais, por meio de “um plano semanal, define, organiza e estrutura as diversas atividades a realizar com o grupo de crianças” (PEE, 2016, p. 13), visando, neste processo, promover a participação ativa das últimas no mesmo.

Na operacionalização das atividades definidas, a valência de Creche e Jardim-de-infância dispõe de salas de atividades amplas, que se encontram organizadas “por áreas de interesse (área da Casinha, área da Garagem, área da Leitura, entre outros), que as crianças exploram livremente” (PEE, 2016, p. 13) e nas quais são disponibilizados diversos recursos e materiais didáticos adequados aos interesses de cada faixa etária (PEE, 2016).

2.2.1 Caracterização do Ambiente Educativo

Advogando o recurso a uma perspetiva ecológica na concetualização do contexto educativo, que “assenta no pressuposto que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (M. E., 1997, p. 31), consideramos pertinente abordar as condições ambientais, isto é, a organização das rotinas, tempos e espaço educativo, no qual ocorre a interação direta entre os agentes educativos que nele desempenham papéis e desenvolvem relações interpessoais (M.E.,1997). Perante tais considerações, foi pertinente descrevermos a rotina de sala e a dinâmica de gestão de tempo a ela associada.

No que se refere à estruturação da dinâmica de atividades da sala do JI, esta pressupõe o exercício de uma prática pedagógica semi - diretiva, em que a educadora, equacionando alguns dos pressupostos patentes nas metodologias ativas que a instituição preconiza, procura assumir uma postura mediadora na relação da criança com saber.

Deste modo, a rotina diária das crianças que a integram inicia-se às 9h00, com a conversa de tapete e respetivo preenchimento dos instrumentos de regularização/monitorização, e.g, mapa de presenças mapa do tempo e quadro de tarefas (semanal). De seguida, a educadora opta por ler uma história, discutir o tema a trabalhar ou promover o relato do fim-de-semana, que antecede a execução do registo do mesmo

(desenho). A educadora propõe as atividades a realizar e interpela as crianças, para que estas escolham o que pretendem executar. Estas dirigem-se às respetivas áreas de atividades selecionadas (mesas ou áreas), nas quais desenvolverão atividades em pequeno grupo. As atividades terminam às 17h00 e frequentemente, correspondem à produção de desenhos livres ou a atividades lúdicas livres no recreio/jardim.

No plano semanal, onde se encontram transcritas as atividades a dinamizar, assiste-se à atribuição de uma tipologia de atividade para cada dia da semana: a terça-feira se destina ao desenvolvimento de tarefas de expressão plástica; a quarta-feira à prática de atividades motoras; a quinta-feira a brincadeiras livres, visto que parte do grupo atende à atividade de enriquecimento curricular (natação) e sexta-feira à exploração das áreas de sala. No que respeita a segunda e a sexta-feira, o tempo de dinâmica é partilhado com a atividade de enriquecimento curricular de expressão musical. Acrescentamos ainda que, durante o período de sesta (14h00 às 15h30), a educadora cooperante desenvolve algumas atividades com as três crianças de 5 anos do grupo.

Na sala do JI, a educadora, de acordo com o preconizado na descrição da metodologia da instituição detalhado no PE, segue alguns princípios do modelo curricular MEM e *High Scope*, pelo que, segundo as prerrogativas metodológicas desta última abordagem didático pedagógica, organizou o espaço da sala de atividades e dividiu-o em distintas áreas: área da garagem, área dos jogos e construções, área da leitura, área da escrita e área de tapete para discussão em grande grupo. Na área de jogos e construções, bem como na garagem, encontramos sólidos geométricos de plástico e de madeira, denotando a intenção da educadora em possuir materiais diversificados e naturais que as crianças possam explorar livremente, pistas de comboios, também de madeira, legos e carrinhos variados. A área dedicada à escrita dispõe de um quadro de ardósia, de forma a promover a escrita (desenho ou símbolos) espontânea, um computador (utilizado maioritariamente para ver filmes) e no painel contíguo a esta, podemos observar as produções das crianças nesta área, tal como o registo de algumas experiências por elas realizadas, no qual constam relatos de situações ou vivências das crianças, que a educadora reproduz em linguagem escrita. Ainda assim, o material de escrita e desenho encontra-se acessível às crianças, num móvel baixo de prateleiras, de forma que estas o consigam ir buscar e arrumar de forma autónoma e, também, arrumar as suas produções.

As salas dispõem de relativa iluminação, devido à presença de amplas janelas. O mobiliário disposto nos mesmos é ergonómico e acessível às suas dimensões (baixos com prateleiras baixas), potenciando a expressão de autonomia das crianças, nas tarefas da rotina diária e na prática de atividades específicas, promovendo a manipulação facilitada dos objetos afetos a cada um deles (lavatório para lavagem do material de pintura é da sua altura, com acesso à torneira com água para poderem servir-se, armários da cozinha e dos jogos e etc.). Todavia, os armários não estão etiquetados com imagens reais dos objetos neles contidos, logo, não favorecem a arrumação autónoma dos mesmos, necessitando da intervenção direta do educador, para os dispor nos locais corretos.

Na área do faz-de-conta, o mobiliário corresponde às necessidades das crianças e encontramos poucos materiais diversificados, embora figure nas intenções da educadora introduzir alguns de carácter mais natural, que remetam ao contexto real (aventais, telefone e etc.). Deste modo, os brinquedos existentes são disponibilizados para a exploração livre e criativa da criança são maioritariamente de carácter estereotipado, quer na forma, quer nas propriedades do material (maioritariamente de plástico em detrimento dos mais naturais e contextuais/reais), pelo que não proporcionam à criança a oportunidade de os manipular e identificar características e propriedades que a auxiliem na projeção do conceito pessoal, que ela possa construir acerca deles. É-lhes pois, facultado para a generalização um modelo conceptual pouco representativo da pluralidade cultural e contextual característica da realidade, dimensão na qual os conceitos ganham corpo e são operacionalizados de modo contextualizado. Este é o caso, por exemplo, dos bonecos com uma só cor de pele, assim como de livros que transcrevem tais conceitos culturais na área da leitura, que tendem a dificultar a articulação de conteúdos, aquando perante situações práticas no real, nomeadamente quando o grupo é caracterizado por alguma diversidade sociocultural (presença de crianças de etnia luso-africana), cuja riqueza pedagógica deveria ser alvo de abordagem educativa, integrada no *continuum* das intenções pedagógicas do educador.

2.2.2 Caracterização do Grupo de Crianças do Pré-escolar

A caracterização do grupo é uma das etapas mais relevantes do processo de planificação e implementação de uma intervenção pedagógica centrada na criança, na medida em que fornece um conjunto de informações pormenorizadas sobre a especificidade do contexto a intervencionar. Por conseguinte, ancorada na auscultação,

análise e reflexão, esta elucida o educador quanto à postura pedagógica a adotar e as práticas e estratégias a adequar, de modo a potenciar a qualidade de uma resposta educativa, que vá ao encontro das necessidades e interesses individuais e coletivos do grupo alvo.

Deste modo, durante a prática de ensino supervisionada procedeu-se à observação da *performance* exibida pelo grupo de crianças, durante as atividades didático-pedagógicas inerentes à experiência ou vivência da etapa educativa do pré-escolar, que compreende a articulação dos diferentes domínios epistemológicos, no decurso do processo do ensino-aprendizagem.

O estudo explanado neste relatório decorreu junto de um grupo vertical de 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos inscrito no pré-escolar da instituição designada de **Percursos Educação** no ano letivo de 2016/2017.

Este grupo de crianças é composto pelos seguintes elementos, com a referida organização:

	3 Anos	4 Anos	5 Anos
Masculino	2	9	2
Feminino	8	3	1

Quadro 1: Idades das crianças de pré-escolar

É, porquanto, formado a partir da junção de um conjunto de elementos de 3 grupos etários distintos, que no ano precedente frequentavam as respetivas salas de atividades, como atesta a seguinte tabela:

	Sala dos 2 anos	Sala de Transição (3 anos)	Pré – Escolar
3 Anos	10	_____	_____
4 Anos	8	7	5
5 Anos	_____	_____	3

Quadro 2- Proveniência das crianças dos diferentes grupos etários que compõem o pré-escolar

De salientar que as crianças da sala de transição e de pré-escolar partilhavam pontualmente o contexto pedagógico, visto que as educadoras de ambas as salas promoviam múltiplas atividades conjuntas.

No presente ano, a educadora do pré-escolar apenas acompanhou o processo educativo das crianças da sala de transição dois meses antes do final do ano letivo, dada a licença de maternidade, e a auxiliar provém da sala de 2 anos, pelo que a maioria das crianças que integram este grupo, ainda permanecem num período de adaptação ao espaço físico e socio afetivo da sala e de vinculação à equipa restrita da mesma

(educadora/auxiliar), embora alguns elementos tenham estabelecido uma relação prévia com um destes cuidadores no ano anterior

Por outro lado, verificou-se uma clara presença de núcleos de interação fechados entre os elementos provenientes do mesmo grupo original, com fortes laços emocionais e sentimento de pertença, não extensíveis aos novos elementos, alheios a este. Desta forma, assistiu-se, quer nas atividades orientadas, quer nas atividades de brincadeira livre, ao distanciamento social e emocional entre as crianças, que interagiam apenas com um restrito número de pares dentro do mesmo grupo etário, segundo um critério de preferência relacional, que originava um claro desfasamento na expressão de comportamentos sociais inerentes à convivência social coletiva, como a cooperação e a ajuda, escuta ativa e respeito pelo outro.

Assim, evidenciaram encontrar-se ainda em processo de desenvolvimento de sentimento de segurança e de pertença enquanto grupo, de integração das rotinas e regras, e construção de confiança com os adultos de referência, daí que estes frequentemente se deparassem com a necessidade de regular comportamentos menos ajustados, e.g., gestão de conflitos entre pares, tal como recordar regras de conduta em sala, que tendem a ser continuamente testadas.

Na sua generalidade, este grupo de crianças demonstrou uma grande preferência por atividades expressivas, de que são exemplo o desenho e a pintura, e lúdicas e recreativas como o brincar, pelo que a sua energia foi canalizada para tarefas que implicavam movimento e desenvolvidas ao ar livre, no recreio, espaço lúdico cujas características (jardim com caixas de areia, casa de madeira com escada para trepar, árvores e outras espécies vegetais), despertam o seu ímpeto exploratório e curiosidade pelos fenómenos naturais e humanos. No entanto, a ausência de uma área da sala destinada à observação e exploração dos mesmos, isto é, dedicada ao conhecimento do mundo, dificultava a promoção de alguns dos seus interesses e expressão de conhecimentos prévios neste domínio do saber, de que são exemplo os animais e suas características, as plantas/árvores e alguns dos seus constituintes (folhas, flores) a diferenciação entre legumes e frutas, designação de árvores de fruto do outono, e etc.

Constituído maioritariamente por crianças com 3 e 4 anos, destaca-se que estas crianças apresentavam alguma agitação motora e irrequietude, expetável para a idade (curtos períodos de atenção), que se repercutia em ações desajustadas (bater, empurrar, crises temperamentais refletindo pouco controlo emocional), influenciando o comportamento dos restantes elementos (os mais velhos). Logo, fomentar a sua

participação e envolvimento em atividades de teor cognitivo e social, que impliquem a mobilização e manutenção de atenção e concentração, constituía um desafio para o educador. Simultaneamente, ativas e recetivas às tarefas que lhes eram propostas, estas crianças executavam-nas em um razoável padrão de autonomia, solicitando o reforço do adulto para assegurar a qualidade da sua atuação, no que se refere à mobilização de condutas comunicativas, como é o caso da iniciativa para expressão de ideias e opiniões. Todavia, detetou-se que tal apenas ocorre quando suscitada pelo adulto, e as suas verbalizações são hesitantes, surgindo amiúde após a leitura das expetativas da educadora de sala ou das suas exposições verbais, repetindo-as. O mesmo se verificou relativamente aos hábitos de reflexão e questionamento, pois à exceção de alguns dos elementos mais velhos, as restantes crianças revelaram alguma inibição e, por vezes até desinteresse, espelhando uma tendência autocentrada.

Acrescenta-se ainda que, aquando dinâmica no tapete, observou-se que a maioria das crianças exibiam alguma dificuldade em esperar a sua vez para falar, respeitar a opinião do outro, sendo frequente dispersarem-se e distraírem-se, entabulando diálogos paralelos, inclusive no decurso da leitura de uma história, um dos seus interesses. Demonstraram alguma resistência na incorporação e cumprimento de regras e de conduta, estipuladas como regras de sala. Em situações de gestão de conflito e resolução de problemas, emergiam algumas fragilidades na análise e formulação de alternativas de resolução, pois ainda experienciam algum descontrolo emocional no adiamento da recompensa e optavam por adotar ora estratégias físicas de defesa, ora respostas de abandono do contexto de conflito. Por outro lado, verificou-se que as três crianças mais velhas, num padrão ainda muito emergente e com o apoio do adulto, exploraram respostas mais empáticas e adequadas na resolução de conflitos, demonstrando maior disponibilidade para ouvir a perspetiva do outro recorrendo ao diálogo. Quatro das restantes crianças apresentam fraca resistência à frustração, sendo comum a ocorrência de birras e crises temperamentais prolongadas, que escalam rapidamente e destabilizam todo o grupo.

Durante as referidas atividades observadas, as crianças exibiram um padrão de autonomia de realização sem grande ritmo, uma vez que a educadora necessitava de repetir constantemente as instruções para a sua consecução, visto que as mesmas mantinham a atenção e concentração em períodos relativamente curtos de tempo, demonstrando um significativo desinteresse e desmotivação, que as conduzia ao abandono da tarefa antes do término. Verificou-se que as crianças dedicavam mais

tempo da sua atenção em atividades que apelavam aos seus interesses, como o desenho, a pintura e tarefas de exploração ou de carácter lúdico no exterior, nas quais era reproduzido o mesmo modelo de atuação individualista, na medida em que, apesar de compreenderem as orientações fornecidas pela educadora, focavam-se no movimento e ação sobre os objetos, limitando-se a manipulá-los e a retirar deles satisfação, explorando-os sem refletir e questionar as suas potencialidades. Investiam substancialmente no jogo simbólico enquanto brincavam na área do faz de conta, embora seleccionassem os seus pares, ensaiando papéis e construindo as suas próprias percepções do real. Quanto à apropriação do espaço, as crianças utilizavam as diferentes áreas da sala de atividade, de acordo com as suas intenções e interesses, explorando as características e funcionalidades do espaço, visto que se movimentaram livremente pelas áreas, seleccionando materiais e brinquedos de forma apropriada e adequada à tarefa na qual pretendem empreender.

Neste sentido, no decurso da observação, foi possível verificar que, embora a generalidade do grupo seja muito enérgico e recetivo à interação com o adulto, cinco das crianças mais novas revelaram uma postura marcadamente inibida, oscilando entre a indiferença e a participação pouco expressiva, sem grande investimento no fluxo comunicacional com os restantes elementos do grupo alvo, nomeadamente no que respeita às comunicações em grande grupo. Tendem, pois, a não participar de forma efetiva em algumas dinâmicas da sala, como é o caso da partilha de informação, ou discussão da mesma em conversas de tapete, hesitam quando lhes é colocada uma questão direta demonstrando desconforto, preferindo não responder ou aguardar que um par (mais velho) intervenha, oferecendo-lhes hipóteses de resposta, que ecoam em repetição. Desta forma, muitas das suas verbalizações surgem descontextualizadas, sendo que o seu discurso assume maior coerência, estrutura e espontaneidade aquando desenvolvido com o adulto ou pares, num contexto mais reservado ou individualizado enquanto brincam.

A grande heterogeneidade patente neste grupo estendia-se às distintas capacidades, que revelaram nas diversas áreas do desenvolvimento e refletiam as diferentes faixas etárias que o compõem, mas especificamente, aos distintos ritmos e estilos de aprendizagens evidenciados.

Todavia, apesar da imaturidade cognitiva e linguística, nomeadamente na articulação de alguns sons, bem como na expressão de agitação motora de alguns dos elementos mais novos, típicos da sua idade, não foram detetados quaisquer

comprometimentos em termos do desenvolvimento cognitivo, motor, psicomotor e psico-emocional deste grupo de crianças, encontrando-se dentro do padrão desenvolvimentista esperado para o grupo etário ao qual pertenciam.

Assim, tendo em conta que os sujeitos da investigação são duas das crianças de cinco anos, esta descrição dos dados recolhidos cinge-se à observação dos representantes deste grupo etário, procurando especificar algumas particularidades do perfil desenvolvimentista dos mesmos.

Grupo de 5 anos: No que concerne às suas competências linguísticas, verificou-se que as três crianças exibem um vocabulário rico que utilizam num discurso fluente, coerente e contextualizado mas pouco reflexivo, pelo que quando lhes é pedido para enunciar hipóteses, colocar dúvidas, questionar respostas que lhes são oferecidas, as crianças inibem-se e hesitam, procurando ler as expectativas do adulto para agir em conformidade, à exceção de um dos elementos. Durante a observação, as crianças deste grupo revelaram reconhecer graficamente, para além do seu nome que escrevem sem recurso à cópia, as letras do abecedário segundo a sua ordem e efetuar a sua leitura. Todavia, apenas identificam unidades de som isoladas (letras), fonema inicial das palavras, não detém noção de sílaba, mas reconhecem rimas (sílabas finais), quando estas correspondem a ditongos como (ão) e (ia). Copiam palavras com troca e omissão de letras.

Relativamente ao raciocínio lógico-matemático, as crianças reconhecem classes complementares e começam a explorar com o auxílio do adulto classes com interseção (espécies de animais e suas características, um dos seus grandes interesses). Quanto à organização sequencial do pensamento, reconhecem sequência oral de contagem até 20 e fazem contagem de objetos, considerando tal quantidade e organizam numa sequência correta números até 10. Reconhecem dias da semana, sequenciando-os com algumas incorreções (só um dos elementos os organiza corretamente).

Na mobilização de conceitos matemáticos, salienta-se o estabelecimento de algumas relações entre quantidades (junta objetos e contam, princípio embrionário da adição), tal como de seriação (dispõem objetos numa sequência de larguras e de comprimentos, ordenam elementos na fila, por idades, altura).

No que se refere ao desenvolvimento motor e psicomotor, as crianças demonstraram possuir um padrão motor global bastante maturo e bastante destreza e coordenação no padrão motor fino.

De referir que nos seus desenhos, predominam a expressão dos seus interesses e neles ilustram as diferentes situações reais vividas e imaginadas, demonstrando desenhar com intencionalidade gráfica. Os contextos retratados (a selva, a cidade, o parque, a rua perto de casa) constituem os cenários da ação das personagens que neles vivem, como se de uma história se tratasse. Representam a figura humana com mais de 6 elementos (cabeça, tronco e 4 membros) sem grande realismo e pormenor (incorrecção no número de dedos e etc.). Preferem pintar desenhos padronizados.

No que respeita à sua orientação para a tarefa, as crianças demonstram grande capacidade de planificação da mesma, não se limitando a reunir o material necessário, mas planeando a sua ação durante a sua consecução, particularmente nas tarefas que implicam a exploração dos seus interesses, de que são exemplo os fenómenos naturais, procurando formular teorias explicativas que esclareçam as suas dúvidas. Dai que no decurso do período de observação, tenham surgido diferentes temas de projeto, desde o corpo humano (o esqueleto) ao mundo animal (a vida das formigas), nos quais emitiam questões problemas e hipóteses a testar, acionavam métodos de pesquisa e instrumentos de investigação e apresentavam propostas para a resolução de problemas, quando questionados pelo adulto.

No sentido de conhecer melhor as crianças é necessário perceber-se as famílias, dado que “ (...) é aceite que tanto a escola como a família são as duas principais instituições que intervêm no processo de socialização e formação do homem” (Matos & Pires, 1994, p.30).

Segundo Silva (2001), o núcleo de socialização primária da criança é a família, pelo que é nela e sob a sua influência, que a criança apreende e constrói os primeiros conceitos, exercita papéis e interioriza valores e condutas sociais.

Oriundas de meio socioeconómico e cultural médio - alto, no qual predomina alguma diversidade cultural pela presença de elementos de etnia angolana, este grupo de crianças provém de estruturas familiares bi - parentais, que não só valorizam, mas procuram assegurar à sua prole a melhor resposta pedagógica, envolvendo-se no processo de aprendizagem dos seus educandos de forma normativa e indireta, mantendo-se informada sobre o que ocorre no quotidiano educativo. Todavia, não existe investimento ou envolvimento efetivo que traduza uma postura parental participativa nas atividades propostas às crianças, visto que estes pais apenas atendem ou comparecem às iniciativas da escola para eventos em datas comemorativas, participando pontualmente em projetos de decoração (presépios no natal). Importa também esclarecer

que os progenitores das crianças deste grupo são licenciados ou com graus superiores, e as crianças pertencem a fratrias (mais velhas ou mais novas), sendo que duas delas partilham o ambiente educativo de sala com os seus irmãos gémeos.

2.3. Desenvolvimento da Prática Profissional e Problemática da Questão de Partida

“qualquer investigação tem por ponto de partida uma situação considerada como problemática, isto é, que causa ... uma inquietação, e que, por consequência, exige uma explicação ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno observado”. (Fortin, 1999 p.48).

No âmbito curricular da prática de ensino supervisionada em contexto do pré – escolar, foi-nos proposto a implementação de um projeto de intervenção, junto do grupo de crianças com o qual realizámos o estágio.

Pragmatizando as conceções teórico-práticas dos modelos pedagógicos ativos, que abraçámos para a edificação de uma prática pedagógica de qualidade, equacionámos a expressão da voz ativa das crianças e intentámos implementar um projeto que contemplou, em todas as suas fases de elaboração, a participação efetiva e progressivamente, mais autónoma das mesmas. Mediante o mesmo, procurámos promover que as crianças não só emprendessem na exploração de conceitos, mas fundamentalmente na mobilização e apropriação de instrumentos e processos que lhes permitissem utilizar as suas múltiplas linguagens, de forma progressivamente mais proficiente na demanda do aprender a aprender, como asseverado na “pedagogia da escuta” de Malaguzzi (Malaguzzi, 1999).

Na fase inicial do projeto, num ambiente expressão livre enquanto dialogavam em grupo, as crianças expuseram o seu interesse em abordar conceitos da área epistemológica do conhecimento do mundo, selecionando como meio ou instrumento de exploração e descoberta, o “Fazer jogos e brincar”³

Assim, alicerçados na panóplia de conhecimentos e competências que definem a identidade coletiva e individual destas crianças, ao constatar a motivação e envolvimento das mesmas no projeto, atentámos valorizar a sua iniciativa e incorporar os seus contributos no projeto, ao co projetarmos a dinamização de atividades diversificadas de caráter lúdico a elaborar.

Nas atividades co propostas, objetivando a maximização das potencialidades das crianças, incidimos o foco interventivo na mobilização das competências das mesmas

³ (Notas de Campo e Reflexão, Dia 4 de novembro de 2016).

para a superação de desafios, que se prendiam com o desenvolvimento e progressão dos aspetos menos positivos inerentes ao seu perfil de aprendizagem.

Considerando a premência de empreender numa intervenção pedagógica fundamentada, integrada e diferenciada, que refletisse a heterogeneidade cognitiva, motora, linguística e sociocultural da população por ela visada, recorremos ao jogo como instrumento promotor das aprendizagens, através das suas distintas vertentes, desde o motor ao cognitivo e ao dramático. Assim, dotámos as atividades conceptualizadas de teor lúdico e favorecemos a dinamização de atividades lúdicas naturais.

Após o termino do estágio de pré-escolar, a análise e reflexão dos resultados qualitativos obtidos traduziu-se numa positiva mudança dos comportamentos observáveis das crianças, quer quanto à expressão de competências interpessoais, de que são exemplo a escuta, a entreajuda, o respeito pelo outro, a ativação dos circuitos de comunicação, quer quanto ao questionamento e reflexão na melhoria da organização do pensamento e, em termos linguísticos, ao aumento do vocabulário e estruturação do discurso. Todavia, persistiu a inquietação e a intenção de esclarecer o impacto das atividades lúdicas e do jogo, enquanto instrumento pedagógico, a mobilizar na tarefa docente de promoção da diferenciação pedagógica, que emerge como o mote para o estudo em questão.

Por outro lado, visando transcrever a missão inclusiva da instituição **Percursos Educação** que preconiza “uma abordagem humanística, democrática, no respeito pela criança e suas características individuais, tendo como objetivos o crescimento e a satisfação pessoal” (PEE, 2016, p. 12) e que (...) “reconhecendo que todas as crianças são diferentes, pauta a sua intervenção pedagógica pelas premissas orientadoras inerentes a uma escola inclusiva, onde todas as crianças são respeitadas em função da sua identidade, e sobre a qual incide a intencionalidade e prática educativa das educadoras, por forma a corresponder às carências reveladas pelas primeiras (...) no sentido de potencializar e desenvolver competências na criança” (PEE, 2016, p. 12), e atendendo à necessidade de compreender as práticas educativas e as estratégias diferenciadoras, defendidas pelas suas educadoras, consideramos pertinente iniciar a investigação em epígrafe neste relatório.

Por mais que um grupo de crianças possa ser diferente, existem necessidades e interesses que se assemelham. Como tal, o que a diferenciação pedagógica nos apresenta é uma prática pedagógica que vem atender e colmatar essas mesmas

diferenças, pois, independentemente da sua existência, a criança tem o direito de aprender a fazer, aprender a ser, aprender a aprender e a se tornar um cidadão ativo e participativo na sociedade.

Uma vez expressas as interrogações, Quivy e Campenhoudt, (1992) afirmam então que “por conseguinte, o investigador deve obrigar-se a escolher rapidamente um primeiro fio condutor tão claro quanto possível, para que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência” (p. 29).

Neste sentido, despertados pelas características do contexto educativo experienciado, iniciámos o processo de investigação efetuando um estudo exploratório, que nos permitiu identificar a problemática que pretendíamos investigar. Para tal, remetemo-nos ao período consignado à observação na prática e às conclusões dela decorrente, bem como às conceções teóricas e práticas que defendemos, ancorados em quadros de referência teóricos, no sentido de alcançarmos “uma conceção clara e organizada do objeto de estudo” (Fortin, 1999, p. 39).

Subscrevendo Quivy & Campenhoudt (1992), “a melhor forma de começar um trabalho de investigação social consiste em nos esforçarmos por enunciar o projeto sob a forma de uma pergunta de partida” (p. 41). Logo, incitados pela premência de impulsionar o sentido crítico reflexivo dos educadores para o exercício de uma prática pedagógica de qualidade, i.e., que respeita as particularidades de cada criança, propusemo-nos neste projeto de investigação a responder à questão de partida “Qual a importância da atividade lúdica e do jogo, como instrumento promotor da diferenciação pedagógica no contexto educativo do pré-escolar”.

Atentando à premência de elaborar uma proposta pedagógica, que possibilite educar em equidade e igualdade de oportunidade à heterogeneidade cognitiva, linguística, motora, emocional e sociocultural que prolifera no contexto escola, esta entidade educativa e social é impelida a rever as suas políticas educativas e redefinir abordagens metodológicas, pragmatizando o axioma inclusivo.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016),

“A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. Esta perspetiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima”. (p. 11).

Tal pressupõe que o educador direcione o enfoque interventivo para a criança, considerando-a como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem e abrace a

demanda de empreender na análise e avaliação aturada dos seus interesses, aptidões, necessidades, isto é, na construção dos seus perfis de aprendizagem, validando os seus constructos pessoais e culturais na construção do conhecimento, e oferecendo contextos significativos, para a operacionalização e consequente apropriação do mesmo.

Simultaneamente, também a Lei de Bases do Sistema Educativo refere que são objetivos do ensino básico “concretizar o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (...) “e assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais (...) da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”.⁴

Assumindo um papel de mediador, o educador deve intentar expandir o potencial individual de aprendizagem das crianças, mediante o recurso a um método de aprendizagem que elas ativam naturalmente (o jogo e o brincar), e que possibilita a formulação de uma resposta educativa positiva e diferenciada, questão à qual pretendemos responder no presente projeto de investigação.

2.4. Objetivos da Investigação

Sendo o objetivo central deste estudo compreender de que forma a atividade lúdica e o jogo, revistos como instrumentos impulsionadores do desenvolvimento e aprendizagem da criança, contribuem para a implementação de uma pedagogia diferenciada, na resposta à heterogeneidade de perfis patentes no contexto educativo do pré-escolar, descrevemos alguns dos objetivos a cuja consecução nos propusemos no início deste processo de investigação:

- Aferir quais as práticas e posturas pedagógicas diferenciadas equacionadas pelo educador na formulação de uma resposta educativa inclusiva, que fomente o processo de aprendizagem cooperativo das crianças em idade pré-escolar;
- Analisar o potencial diferenciador das atividades lúdicas e do jogo como estratégia promotora do desenvolvimento e aprendizagem holística de cada criança;

⁴ Decreto- Lei nº 46/86 de 14 de outubro-Capítulo I, Secção I, Artigo 1º e Artigo 3º alínea d)

Atendendo à necessidade de promover o exercício de uma prática pedagogia diferenciada e à apropriação de diferentes estratégias, procurámos, durante o período de estágio, incorrer em diferentes ações que passamos a expor:

- Implementar na rotina de sala uma dinâmica estrutural cooperativa e democrática, baseada no diálogo/comunicação, na entreaajuda e na solidariedade que fomentasse a autonomia, as competências interpessoais e a inclusão das crianças;
- Reestruturar o ambiente educativo (espaço, tempo e recursos), em ações pedagógicas coparticipadas, incorporando as especificidades individuais e culturais dos diferentes perfis de aprendizagem das crianças;
- Promover atividades pedagógicas de cariz lúdico e/ou didatizar situações lúdicas naturais, na formulação de uma resposta pedagógica diferenciada;
- Incrementar o envolvimento e colaboração ativa das famílias e da comunidade escolar no processo de aprendizagem cooperativa, potenciando a inclusão das crianças em todos os contextos sociais em que opera.

Tais propostas de intervenção pedagógica revelaram-se fundamentais no propósito de atestar ou infirmar a questão sob investigação, na medida em que, à semelhança das entrevistas formuladas no âmbito deste estudo, nos fornecem dados qualitativos pertinentes e válidos para análise reflexiva e crítica da temática em questão.

Parte III – Enquadramento Metodológico

3.1 Abordagem Metodológica

No âmbito do estudo e investigação em ciências humanas e sociais, a metodologia da investigação qualitativa emerge como a mais adequada, considerando os objetivos definidos para a abordagem dos referidos domínios epistemológicos, bem como a natureza dos fenómenos que nele predominam.

Munida de um carácter holístico e interpretativo, a investigação qualitativa efetiva-se na compreensão e descrição pormenorizada e contextualizada de um determinado objeto de estudo (indivíduo, projeto, programa) e sua complexidade inter-relacional, confirmando hipóteses formuladas ou produzindo novos conhecimentos, relativos ao campo-problema enunciado (Stake, 2009).

Face aos objetivos traçados e à natureza do objeto de estudo em questão, consideramos que os métodos qualitativos são os preferenciais, visto que facilitam a compreensão do contexto de ensino-aprendizagem, já que compreendem vários métodos que visam “a busca da globalidade e da compreensão dos fenómenos, ou seja, um enfoque de análise de cariz indutivo, holístico e ideográfico” (Almeida & Freire, 2000, p. 98).

Bogdan e Bilken (1994) reiteram tal princípio, quando afirmam que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (p.49). Porém, a seleção do método de investigação decorre da avaliação e adaptação ao objeto e aos objetivos específicos da mesma. Neste sentido e remetendo à questão inicial deste trabalho, o método de investigação em estudo de caso afigurou-se como o mais adequado, na medida em que tal possibilita uma abordagem em profundidade de uma realidade concreta, ou seja “a observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Bogdan e Bilken, 1994, p.89), privilegiando uma variedade de fontes e técnicas de recolha de informação.

Para Carmo (1990), o estudo de caso consiste numa recolha empírica que investiga um fenómeno contemporâneo no seu contexto real, pelo que o investigador define o problema a investigar a partir da sua experiência, de situações da vida quotidiana.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992),

“em investigação social (...) importa acima de tudo, que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real, (...), um método de trabalho. Este nunca

se apresentará como uma simples soma de técnicas que se trataria de aplicar tal e qual se apresentam, mas sim como um percurso global do Espírito que exige ser reinventado para cada trabalho” (p.13).

Stake (2009) refere ainda que este processo exploratório compreende um conjunto de etapas que estruturam e organizam a investigação. A pesquisa e recolha de dados constitui o ponto de partida para a fase inicial do estudo, no qual o investigador recorre à panóplia de técnicas empíricas de que dispõe, de que são exemplo a entrevista, a observação participante, o diário, a gravação, o vídeo” (Fortin, 1999, p.158).

Fundamentadas essencialmente no trabalho de campo, a observação e a entrevista são os instrumentos de recolha de dados de excelência da investigação qualitativa, pois findam por fornecer os parâmetros orientadores das restantes etapas, como é o caso da interpretação e análise da informação recolhida, cuja validade é determinada pela complementaridade dos mesmos (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Segundo Flick (2005) “a investigação qualitativa trabalha sobre textos” (p.11) que constituem pois a transcrição e registo fidedigno e criterioso dos dados qualitativos, provenientes das entrevistas e observações, sobre os quais recairá a análise do investigador, no sentido de delas retirar inferências e conclusões válidas e pertinentes relativas à questão problema em investigação.

3.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Tendo em conta os pressupostos supramencionados, na consecução do presente estudo empírico recorreremos numa fase inicial à técnica da observação, por forma a recolher “in loco” dados referentes ao corpo de informações e comportamentos do objeto em estudo, que sujeitamos a uma análise cuidada e do qual decorre os resultados fidedignos a considerar na resposta à questão de partida.

Posteriormente, empreendemos na realização de um conjunto de entrevistas semiestruturadas aos intervenientes, que atentámos relevante integrar na amostra previamente selecionada e representativa do fenómeno em estudo.

3.2.1 Observação

Remetendo as aceções de Aires (2011), acerca desta técnica de recolha de dados qualitativos, a observação define-se como a contínua recolha de informações, por meio da convivência direta em contextos particulares. Desta forma, Quivy e Campenhoudt (1992) conferem à observação um papel essencial na formulação de conceitos e hipóteses, assim como na análise dos dados escolhidos para a sua verificação.

Deshaies (1992), assevera ainda que “a observação constitui a espinha dorsal dos trabalhos de pesquisa” (p.295), na medida em que permite ao investigador enquanto parte integrante do contexto que será objeto de estudo, observar e registar *in loco* comportamentos, acontecimentos e relações. Como afirma Fortin (1999), a utilização do estudo de observação justifica-se quando a recolha dos dados, relativos ao objeto de estudo, só é possível através da observação, porque decorrem, por exemplo, junto de crianças

Não obstante ser visto como integrante do grupo, o investigador tem a finalidade de observar e registar, por meio do contato direto com as situações, que lhe permite captar dados e detalhes relevantes, não só para si, como para os outros participantes no estudo, possibilitando uma apreciação mais objetiva e concisa.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992), existem dois tipos de observação: a direta, na qual o investigador é o responsável por recolher os dados, sem que exista contato com os indivíduos que fazem parte do estudo; e a indireta, onde o investigador entra em contato com os indivíduos para recolher informação, recorrendo a determinados instrumentos, como a entrevista. Neste relatório, foram utilizados os dois tipos de observação.

Flick (2005) alerta que é necessário assegurar que a observação ocorra de forma concreta, pelo que inicialmente, o investigador deve procurar integrar-se e aceder, de forma progressiva, às pessoas e ao terreno. Para além disso, deve garantir que a observação se mantenha concisa e focada nas questões relevantes para estudo em causa.

Bogdan & Bilken (1994) acrescentam que na função de investigador, como em qualquer outra função, sentem-se grandes dificuldades nos momentos iniciais, mas a sua prática constante irá desencadear um aumento de confiança, pois potencia o desenvolvimento de competências e habilidades fulcrais na aplicabilidade da mesma.

Segundo os autores Adler e Adler, Denzin e Spradley (1980,1989b,1998 citados por Flick, 2015) as fases da observação são: 1) Escolha do enquadramento, isto é, o local e o momento onde as situações os indivíduos preponderantes podem ser observados; 2) Definição específica dos dados registados em cada situação; 3) Prática contínua dos processos, para uma melhor familiarização com os mesmos; 4) Observações descritivas que fornecem uma visão geral inicial do campo; 5) Observações dirigidas, que se vão concentrando nos aspetos relevantes para a investigação; 6) Observações fletivas, que visam captar intencionalmente apenas

aspectos nucleares; 7) O fecho da observação, após ter sido atingida a saturação teórica (...) quando novas observações não acrescentam mais conhecimentos. (p.139)

Assumindo a observação como uma técnica qualitativa, o investigador consegue captar, pela audição e registo visual, as ocorrências naturais que proliferam na área sob investigação, o que lhe confere uma melhor percepção e interpretação dos mesmos. No entanto, Barañano (2004) alerta que a técnica de observação requer bastante tempo, uma vez que o investigador deve aguardar que as ocorrências surjam e não criá-las, sendo que a principal limitação, para o autor, é “a influência que o observador exerce sobre os observados” (p. 108).

Para Quivy e Campenhoudt (1992), o investigador deve focar-se nos indicadores associados às hipóteses a serem investigadas, para evitar a existencia de uma quantidade infinita e ingovernável de dados.

Ao longo do processo de investigação, é importante que o investigador tenha um método de registo dos aspetos que observa, nomeadamente notas de campo. Estas últimas, segundo Bogdan & Bilken (1994), definem-se como o registo escrito das vivências que o investigador presencia e percebe durante a observação, devendo conter todos os detalhes relevantes que estejam associados a essas vivências.

As notas de campo registadas originaram um diário de bordo que, segundo Bogdan e Bilken (1994) são fundamentais para a análise continua e consequente evolução do projeto, assim como verificar se os dados obtidos impactaram a investigação e suas implicações.

Deste modo, no decurso do processo de investigação, foi nossa preocupação recolher e registar diariamente, nas notas de campo, os dados observáveis, isto é, as verbalizações, atitudes, posturas e comportamentos mais representativos do objeto em análise no estudo, procurando construir um retrato fiel e descritivo de tudo o que foi observado e escutado. Concomitantemente, a partir do material recolhido, findamos por retirar inferências e refletir criticamente sobre as situações presenciadas, sustentando-as na articulação entre os dados e os pressupostos teóricos resultantes da pesquisa bibliográfica. Às reflexões, acrescentámos o registo fotográfico das atividades formuladas, que corroboram as afirmações nelas transcritas (Anexo V).

De acordo com Bogdan e Bilken (1994), tratando-se de um estudo centrado nas situações comuns, é fundamental que a presença de um individuo que assuma a função de fotógrafo, não perturbe as rotinas diárias. No início da investigação, foi notório que os indivíduos mudavam ligeiramente o seu comportamento perante a presença da

máquina fotográfica, mas ao longo do tempo, a nossa proximidade com os mesmos permitiu criar uma relação de confiança, reduzindo o constrangimento provocado pela presença da máquina.

3.2.2 Entrevista

Referenciada como um dos instrumentos metodológicos da investigação qualitativa, de acordo com Morgan (1988, citado por Bogdan & Bilken, 1994), a entrevista compreende o diálogo aparentemente informal e indubitavelmente intencional entre o investigador e o seu (s) interlocutor (es), no qual o primeiro coloca questões abertas e intenta na obtenção de informações relevantes, precisas e completas de acontecimentos, práticas e ou das representações dos entrevistados acerca do objeto de estudo.

Quivy & Campenhoudt, (1992) asseveram que,

“os métodos da entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais da comunicação e interação humana ... estes processos permitem ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados... o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, o investigador facilita essa expressão(...)”(p.193).

Remetendo à já referida articulação entre os meios de investigação, os propósitos e o foco de incidência do estudo do investigador, Ruquoy (1997) esclarece a dimensão científica da entrevista e as suas múltiplas aplicações, na medida em que esta surge como uma resposta fiável e versátil, que permite uma exata adequação às características específicas da investigação para a qual é proposta.

Assim, o método da entrevista encontra-se ao serviço do investigador e dos seus objetivos, quer perspetivando o conhecimento profundo do ser humano, na descoberta das construções teóricas, morais e socioculturais do indivíduo, quer recolhendo dados fidedignos na conceptualização de uma hipótese, realidade, acontecimento, previamente identificado como problema. Por conseguinte, possibilitam “não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sobre alguns aspetos, os intervenientes do processo.” (Estrela, 1986 p. 34).

À semelhança de Ruquoy (1997), Bogdan e Bilken (1994), descrevem a entrevista como uma ferramenta fundamental na recolha de dados em investigação qualitativa, funcionando como elemento/componente da pesquisa exploratória, ora operando conjuntamente com outras técnicas de observação, ora assumindo um papel preponderante na compilação de dados descritivos, expostos pelo entrevistado, e consequente interpretação.

Adaptado às particularidades dos distintos domínios que pretende evidenciar, a estrutura conceptual deste método diversifica num “*continuum*” progressivo, do formato mais livre ao mais rígido ou diretivo. Por vezes, ambas as variantes podem partilhar o mesmo contexto científico, embora utilizadas em diferentes etapas do processo (Bogdan & Bilken, 1994).

Relativamente à entrevista não estruturada, Ruquoy (1997) caracteriza-a pela presença de uma componente mais expressiva, uma vez que o investigador concede ao entrevistado a oportunidade de abordar livremente tópicos gerais, como resposta a questões abertas, que favorecem a exposição das várias perspetivas do tema. Desta forma, “o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 135). Esta sua variante é frequentemente aplicada na fase inicial da investigação (Bogdan & Bilken, 1994).

Ao contrário desta última, o tipo estruturado ou diretivo é totalmente controlado pelo investigador, que elabora, *A priori*, um conjunto de questões padronizadas (questionário), em torno de um objeto de estudo anteriormente delimitado. Segundo Ruquoy (1997), as questões existentes neste tipo de entrevista definem-se pela obtenção de uma resposta sintética e concreta por parte do entrevistado.

Por outro lado, e de acordo com os princípios subjacentes à abordagem qualitativa em investigação social, o tipo de entrevista de eleição é a semi-diretiva ou semi-estruturada, dada a sua singularidade na compreensão de fenómenos descritivos. Neste formato, embora as questões também obedeçam a um referencial prévio, constituído por categorias pertinentes, a sua aplicação dependerá do desenrolar da própria entrevista, acompanhando o discurso do interlocutor, mesmo que as suas respostas não remetam ao esquema de planificação inicial.

Desta forma, o entrevistador, para além de incluir momentos onde permite que o entrevistado se exprima espontânea e diretamente, na sua própria lógica de conteúdo, deve considerar outros em que intervém e o redireciona para o foco principal da entrevista, para que este não se distancie da sua essência e consiga atingir os objetivos pré-definidos (Quivy & Campenhoudt, 1992). Ruquoy (1997) enfatiza esta postura diligente e semi-diretiva do entrevistador, no decurso da sua praxis, considerando que “o saber teórico do investigador ocupa o pano de fundo da prática da entrevista, delimita o campo de pesquisa, baliza a exploração ou enuncia hipóteses” (p. 93), orientando todo o processo ao encontro da sua principal finalidade: obter informação fiável e

esclarecedora da temática em estudo, por parte do entrevistado, numa troca em que a interação é predominante e facilitadora da comunicação/explicação dos dados.

Refletindo sobre as vantagens da aplicação da entrevista, Bell (1997) salienta a atrás destacada adaptabilidade ou flexibilidade, pois a despeito do referencial temático ou guião que constrói na abordagem do objeto de estudo, o investigador não impõe que a resposta verbalizada respeite a ordem sequencial das perguntas formuladas, uma vez que procura estimular a participação ativa do entrevistado na produção de conteúdos.

Deste modo, o entrevistador visa aceder às interpretações dos interlocutores e suas construções mentais, “explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos” (Bell, 1997, p.118), fecundando esta fase de recolha de informação com um conjunto de conhecimentos observáveis de cariz verbal e não – verbal (expressão facial, tom de voz, postura corporal), cuja eloquência finda por elucidar e conferir maior profundidade e amplitude aos “elementos de análise recolhidos” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 195).

No entanto, a subjetividade dos dados surge como um dos constrangimentos que esta técnica traduz, na quantidade de informação que reúne, sem por vezes corresponder aos objetivos a atingir, nomeadamente quando estes prospetam a aquisição de informações mais específicas (Bell, 1997).

Corroborando tais limitações, Ruquoy (1997) e Quivy e Campenhoudt (1992) acrescentam que alguns investigadores apresentam algumas dificuldades em orientar a entrevista. Intimidam-se com a ausência de diretrizes técnicas precisas e permitem que o entrevistado disperse e debite informação supérflua ou dispensável, complexificando o registo e análise dos múltiplos dados relatados. Tal processo requer um espaço temporal significativo, de forma a garantir a validade e exatidão da interpretação dos conteúdos.

Para a concretização desta investigação e com base nos aspetos referidos anteriormente, foi determinada a realização da entrevista semiestruturada, pelo que na sua conceção, como defende Bell (1997), concebemos a formulação de um guião que facilitou o registo das respostas, alocando-as aos temas definidos ou suscitando a formulação de novas hipóteses.

Seguindo tais princípios, nos guiões de entrevistas, elaborados para cada um dos grupos de intervenientes da investigação que compõem a amostra (Anexo III), estão descritas as linhas orientadoras das questões colocadas pelo entrevistador, desenhando um quadro referencial de tópicos a abordar, respeitando uma organização lógica, dotada

de clareza e rigor sob o qual o entrevistador deve conduzir o discurso de seu interlocutor, sempre que necessário, reformulando-o e clarificando-o (Ruquoy, 1997).

Bell (1997) remete ainda para um número de fatores, que tendem a influenciar a construção e análise do conteúdo da entrevista, a citar: a postura do entrevistador, o *setting* ou local da entrevista e a relação/interação social, dinamizada por ambos os interlocutores. A mesma autora aborda ainda as implicações da conduta do entrevistador sobre a qualidade dos dados recolhidos, devido a alguma ambiguidade e parcialidade reproduzida na condução da entrevista, tendo em conta o facto “ de os entrevistadores serem seres humanos e não máquinas e de à sua maneira poder influenciar os entrevistados” (Bell, 1997, p.122).

No que diz respeito a estas últimas variáveis, esclarecemos que as entrevistas foram conduzidas com a maior imparcialidade, sendo que o entrevistador procurou não emitir considerações acerca das concepções do seu interlocutor, nem expor as suas noções ou conceitos, com risco de imprimir alterações na exposição deste. Concomitantemente, o entrevistador primou pelo uso de uma linguagem corrente, num diálogo técnico e formal que assegurou a compreensão das temáticas por parte do interlocutor, exibindo algum critério na apresentação das questões, por forma a garantir todo o rigor científico (Quivy & Campenhoudt, 1992).

As entrevistas ocorram num local designado para esses fins, familiar e neutro sem oportunidade de interrupção, e num ambiente descontraído, no qual se estimulou a expressão livre das opiniões dos participantes.

Dada a extensão dos relatos e procurando não comprometer a fluidez, a autenticidade do discurso dos entrevistados e respetivo registo, foi solicitado aos mesmos a autorização para gravação, cuja transcrição integral é exposta no protocolo de entrevista, pelo que nele figuram as perguntas e respostas apresentadas no decurso da mesma. Após a aplicação da entrevista, foi necessário realizar uma síntese da informação recolhida, de forma a identificar os aspetos mais relevantes. Nesse sentido, a análise de conteúdo teve como referência diretrizes semi-indutivas, sendo apresentada sob a forma de uma grelha ou quadro síntese (Anexo IV), na qual constam um conjunto de categorias definidas previamente e que derivam dos guiões das entrevistas. Cada uma dessas categorias possui dados a elas relativos que operacionalmente assumem a forma de indicadores, descritos em unidades de registo, com o intuito de nos auxiliar, levando-nos a identificar com maior precisão a informação mais pertinente.

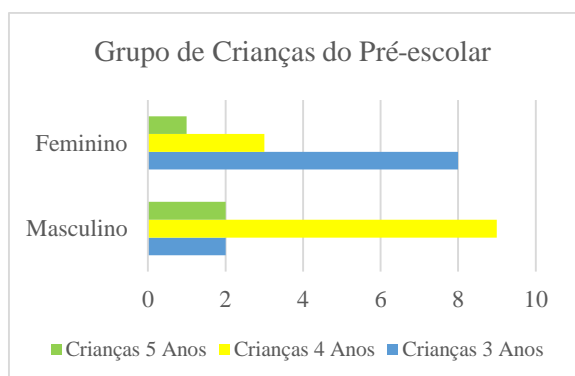
3.3 Caracterização dos Intervenientes/Sujeitos do Estudo

No decurso de um projeto de investigação, Fortin (1999), enquanto tece considerações sobre os aspetos que conferem fidedignidade e rigor científico ao mesmo, defende que o investigador deverá empreender numa seleção criteriosa da amostra, para que nele integre [os]

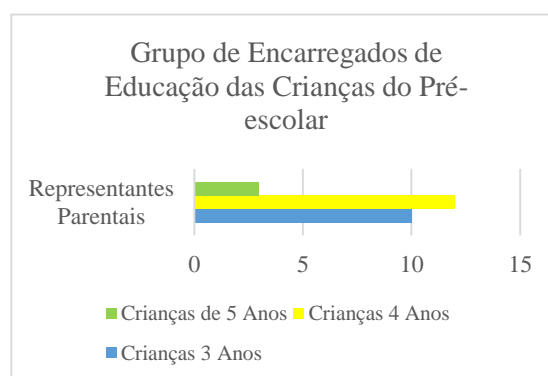
“participantes que representem tantas realidades quantas o fenómeno compreende. Por meio de entrevista e observação, o investigador seleciona pessoas e situações características de experiências ou de situações típicas, de maneira tal que as amostras representem o universo que se quer descrever”. (p.151)

Partilhando a mesma conceção, Quivy e Campenhoudt (1992) atestam que os interlocutores sujeitos à técnica da entrevista “são pessoas que, pela sua posição, pela sua acção ou pelas suas responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema. Essas testemunhas podem pertencer ao público sobre que incide o estudo ou ser-lhes exterior, mas muito relacionadas com esse público”(p.69).

Neste sentido, remetemos ao contexto da prática de estágio supervisionado, mais concretamente ao conjunto de atividades lúdicas desenvolvidas no âmbito do mesmo que, ao evidenciarem o potencial pedagógico do lúdico e do jogo na otimização de processo de aprendizagem diferenciado e inclusivo, suscitou a elaboração do presente projeto. Logo, equacionando analisar as perspetivas dos intervenientes no atrás mencionado contexto, optámos por realizar as nossas observações na sala de atividades do pré-escolar no qual realizámos o estágio, constituindo como participantes a entrevistar o grupo de crianças a ele afetos, os seus representantes parentais, a coordenadora pedagógica e educadora de infância que acompanhou o seu percurso educativo no ano anterior precedente.



Quadro 3 - Crianças a entrevistar por género e faixa etária



Quadro 4 - Encarregados de educação a entrevistar

Considerando a dimensão manifestamente grande do universo em questão, que ilustramos nos gráficos anteriores, procedemos à definição de um critério etário na seleção dos sujeitos das entrevistas. Assim, apenas aplicámos a técnica da entrevista às três crianças de cinco anos do grupo de pré-escolar, que participaram nas atividades e que melhor podem traduzir a experiência vivenciada, bem como relatar a sua opinião. No que se refere às famílias, e aplicando o mesmo critério, recolhemos a autorização de dois dos pais das crianças de cinco anos que acederam participar neste estudo.

Todavia, visando estabelecer parâmetros para a análise comparativa das práticas pedagógicas diferenciadoras utilizadas pelos educadores, para além do testemunho da coordenadora pedagógica da entidade educativa na qual decorreu o estágio, considerámos relevante expor o da práxis pedagógica de uma outra educadora a exercer funções num contexto exterior e público com a mesma realidade educativa, pré-escolar, estendendo a prática da entrevista à mesma.

Em suma, reportando ao transcrito pelos autores citados, acreditamos ter selecionado uma amostra representativa da população alvo do nosso estudo, conferindo-lhe o rigor e a objetividade científica pretendidos numa investigação.

3.4 Análise de Conteúdo dos Dados Recolhidos

Após a análise documental e do referencial bibliográfico consultado, que nos permitiu, de acordo com Bell (1997), “constituir uma explicação do contexto em que a pesquisa se integra” (p. 190), procedemos à recolha de dados por entrevista semiestruturada, à amostra escolhida criteriosamente, com vista a recolher a sua perspetiva sobre o potencial diferenciador da atividade lúdica e do jogo na promoção do processo de aprendizagem, objeto do presente investigação

As entrevistas, realizadas durante o mês de julho de 2017 a março de 2018, foram gravadas com recurso ao registo de áudio e, por conseguinte, transcritas na íntegra. Subsequentemente, seguindo pressupostos metodológicos da investigação qualitativa em educação, propusemo-nos à aplicação da etapa da análise de conteúdo, com o intuito de extrair informações pertinentes das entrevistas e aumentar a compreensão do investigador acerca dos dados que recolheu.

Para Bardin (2004), a análise de conteúdo é “ (...) um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos (...) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e

multiplicadas (...) é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.” (p.7).

Este tipo de análise requer um elevado esforço de interpretação e procura de objetividade, porque por norma, os dados apresentam um elevado grau de subjetividade. Por esta razão é que os dados, nestes casos, não precisam apenas de ser analisados como interpretados.

Segundo Bogdan e Bilken (1994), a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais acumulados, “em função do seu objeto de investigação, dos seus objetivos, dos seus pressupostos teóricos ou de outros fatores contingentes” (Maroy, 1997 p.117), pois dependendo das suas características, o procedimento compreenderá uma abordagem indutiva ou dedutiva dos fenómenos em estudo.

Maroy (1997) corrobora tais aceções, ao enfatizar que na sua grande maioria, as premissas da investigação qualitativa decorrem da observação no terreno, do trabalho de campo e das hipóteses daí inferidas, isto é, derivam de um processo parcialmente indutivo. Por conseguinte, a recolha e tratamento dos dados constituem etapas essenciais na lógica exploratória da análise sistemática do conteúdo, contribuindo para “gerar uma teoria, um esquema de inteligibilidade de um campo empírico” ou para a “formulação progressiva de hipóteses”, a partir da avaliação dos materiais reunidos, correlacionando-os empiricamente com uma realidade concreta (p.117).

Berelson (1952-1968), citado por Bardin (1979), considera a análise de conteúdo o instrumento a adotar na descrição “do conteúdo manifesto da comunicação” (p.467), conferindo objetividade às informações, sistematizando e quantificando-as, tendo como objetivo primordial a narrativa ou relato, simples ou analítico, de determinado fenómeno ou processo, esclarecendo-o e induzindo os investigadores à interpretação e indagação dos mesmos, na emergência de novos estudos.

No âmbito da análise qualitativa do material das entrevistas, este procedimento compreende um conjunto de etapas processuais, nas quais estão patentes algumas atividades cognitivas que as determinam de referir: “a redução ou seleção dos dados, apresentação/organização para fins comparativos e sua interpretação e verificação” (Maroy, 1997, p.123), com uma dimensão interativa, ao surgir paralelamente nas distintas fases da análise, embora particularmente mais dominantes em algumas delas.

Inicialmente, o investigador, seguindo uma orientação indutiva ou semi-indutiva, cria um conjunto de categorias, conceitos “ classes pertinentes de objetos, de ações, de

pessoas ou de acontecimentos” (Maroy, 1997, p.118), presentes no material recolhido. Deste modo, dependendo dos propósitos do estudo, estas categorias podem ser formuladas ou induzidas no decurso da pesquisa e recolha do material, ou forjadas com base num esquema predefinido, que propõe a análise das hipóteses, problemáticas ou conceitos construídos *A priori*, mediante o respetivo guia da entrevista.

Nesta fase de descoberta, o trabalho do investigador “é descobrir ou testar um fio condutor da análise e forjar os meios, através dos quais o material recolhido poderá ser reduzido de forma pertinente” (Maroy, 1997, p.128). Assim, o investigador empreende na “leitura dos documentos para compreensão sincrética das suas características e avaliação das possibilidades da análise” e determina “os objetivos da análise de acordo com as hipóteses emitidas” (Estrela, 1986,p.467). Estas tarefas consideram ainda a correlação entre as várias categorias, tal como o conteúdo dela emergente, e culminam na produção de uma grelha de análise de conteúdo, clássica (quando as classes são definidas previamente com base numa estrutura teórica, ou em função de uma problemática, cuja pertinência se pretende testar) ou totalmente indutiva (construída e reconstruída no decurso da investigação, aperfeiçoando-a) (Maroy, 1997).

Segundo o mesmo autor, a grelha de análise de conteúdo constitui uma ferramenta de redução de dados, na qual se pretende alocar ou inscrever os conceitos descritivos ou analíticos recolhidos nas respetivas categorias, classificando e comparando-as, criando novas e eliminando as menos significativas, por forma a edificar hipóteses interpretativas que clarificam tais conteúdos. Sob esta perspetiva, após a análise das entrevistas, foram elaborados as respetivas grelhas ou quadros síntese (Anexo IV), que introduz a segunda etapa do procedimento, a codificação e comparação sistemática de dados, que visa interpretar ou “interrogar o material da entrevista em função da problemática” (Maroy,1997,p.140), e encontrar aspetos convergentes e divergentes entre as conceções dos interlocutores, demandando uma estrutura de apresentação/organização que facilite a interpretação dos resultados.

Assim, segundo Bardin (2004), a análise de conteúdo deixa de ser apenas uma técnica de descrição, passando também a ser uma técnica que permite inferir e passar da descrição à interpretação dos dados, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas. Ou seja, a sua finalidade é realizar inferências sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas e correlacioná-las com a teoria ou literatura revisitada acerca da temática em estudo.

Por fim e de forma a dar continuidade ao processo de análise, empreendemos na interpretação dos resultados recorrendo aos procedimentos de triangulação de dados.

De acordo com Banik, Kimchi e Col. (1993,1991), citados em Fortin (1999), “a triangulação pode realçar os laços entre a teoria, a investigação e a prática, dado que esta consiste em examinar as questões nos diversos contextos e através de múltiplas conceptualizações” (p.325).

Denzin (1989), citado por Fortin (1999) alude à existência de quatro tipos de triangulação.

- “a triangulação dos dados [que] consiste numa colheita de dados junto de diversas fontes de informação (grupos, meios, períodos de tempo), a fim de estudar um mesmo fenómeno” (Fortin, 1999, p.323).
- “a triangulação dos investigadores [que] implica a participação de dois ou mais investigadores no estudo do mesmo fenómeno e no exame dos dados com vista a assegurar uma maior fidelidade dos resultados” (Fortin, 1999,p.323).
- “a triangulação das teorias [que se] caracteriza pela avaliação da pertinência e da perspectiva das hipóteses ou das teorias concorrentes” (Denzin, 1989, citado por Fortin, 1999, p.324).
- “a triangulação de métodos [que] consiste em utilizar vários métodos de investigação num mesmo estudo” (Fortin, 1999, p.324).

Logo, podemos inferir que a validade e a fiabilidade de um estudo é determinado pela aplicabilidade do descrito procedimento, pois este, ao correlacionar duas ou mais perspectivas, teorias, e/ou métodos de recolha de dados na mesma investigação, colmatando as fragilidades dos mesmos, assegura a fidedignidade e a compreensão da realidade estudada e/ou do fenómeno analisado.

Parte IV – Estudo Empírico

4.1 Análise das Entrevistas

Contextualizando este procedimento, esclarecemos que as supramencionadas entrevistas semiestruturadas, foram inicialmente propostas às três crianças de cinco anos da sala de pré-escolar da instituição na qual decorreu a prática supervisionada, bem como a dois dos pais das respetivas crianças, na medida em tais participaram nas atividades dinamizadas e estiveram diretamente implicadas em todo o processo de investigação de início a término. Por outro lado, tendo em conta a necessidade de clarificar o conjunto de práticas pedagógicas diferenciadas promotoras de um processo de aprendizagem inclusivo e diferenciador, considerámos pertinente entrevistar a coordenadora pedagógica, que acompanhou enquanto educadora de infância, o percurso educativo das referidas crianças desde a sala de 1 ano até aos cinco, no ano letivo de 2015/2016. Seguidamente, e no sentido de complementar os dados do nosso estudo, findámos por inquirir uma outra docente de pré-escolar exterior a tal contexto. No concernente à análise dos dados recolhidos, apresentamos os referentes às entrevistas às duas docentes, correlacionado e comparando as suas perspetivas, que passamos a apresentar no tópico subsequente.

4.2 Perspetivas das Docentes Entrevistadas

Assegurando os direitos de confidencialidade e privacidade da identidade e dos dados das docentes entrevistadas, passaremos a designá-las de D1 e D2, esclarecendo o perfil das mesmas enquanto profissionais de educação, para melhor enquadrar os contributos por elas fornecidos no presente estudo. Assim, expomos que a D1 é licenciada em educação básica, tem 44 anos e vinte anos de serviço como educadora de infância. Destaca-se que acompanhou o percurso educativo das três crianças integradas no estudo e de algumas das crianças de 4 anos, do grupo de pré – escolar da **Percursos Educação**, nos últimos dois anos. Atualmente desempenha funções como coordenadora pedagógica e educadora da sala de 1 ano no mesmo equipamento. Por sua vez, a D2 é licenciada em educação básica, em reabilitação e educação especial, tem 38 anos, dois anos de serviço em Creche e dez anos em contexto de Jardim de Infância na rede pública. Desempenha funções de educadora de infância há três anos numa escola pública da área de Lisboa.

Recorrendo ao bloco de questões que lançou o mote para a entrevista, evidenciamos que as duas docentes partilham das mesmas conceções e orientações metodológicas, preferindo o recurso a estratégias pedagógicas das metodologias ativas e

centradas na criança, tendo em conta a heterogeneidade dos perfis de aprendizagem patentes no contexto educativo do pré-escolar. Importa referir que no decurso das entrevistas, foi evidente a disponibilidade e a postura colaborativa das duas entrevistadas, garantindo a sua participação inclusive no esclarecimento de quaisquer dúvidas que ainda persistissem após a transcrição das entrevistas.

No sentido de expor de forma clara os resultados da investigação e para facilitar a leitura e compreensão dos mesmos, concebemos três dimensões de análise, organizando e selecionando a informação recolhida, que inferimos ser a mais relevante e pertinente, na resposta aos objetivos da investigação, que passamos a enunciar:

Conceções e Práticas Educativas: Ambiente Educativo Cooperativo; Heterogeneidade dos Perfis de Aprendizagem no Grupo de Pré escolar, Operacionalização e Avaliação das Práticas Educativas Implementadas; Conceções e Práticas Educativas Diferenciadas: A atividade lúdica e o jogo como instrumento promotor da diferenciação pedagógica.

No concernente à dimensão “Conceções e Práticas Educativas: Ambiente Educativo Cooperativo”, intenta-se que as entrevistadas explanem algumas das suas conceções e perspetivas acerca das questões abordadas. Assim, e com base no guião da entrevista, estruturamos a informação referente a esta dimensão em categorias definidas, com o propósito de tornar precisa a análise da mesma. Definimos, então, as seguintes categorias: Conceito de educação; Práticas educativas cooperativas: A relação pedagógica e o papel do educador no processo de aprendizagem; Práticas educativas cooperativas: A relação pedagógica e o papel da criança no processo de aprendizagem; Ambiente Cooperativo: Importância da estruturação/organização do tempo e espaço educativo e recursos didáticos; Ambiente cooperativo: Envolvimento da família no processo de aprendizagem; Práticas educativas: O papel do lúdico e do jogo na organização e estruturação de propostas de atividades pedagógicas.

Relativamente ao tópico “Heterogeneidade dos Perfis de Aprendizagem no Grupo de Pré escolar, Operacionalização e Avaliação das Práticas Educativas Implementadas”, analisa-se a perspetiva das entrevistadas, tendo em conta as suas experiências profissionais e a sua práxis pedagógica no grupo de pré-escolar, pelo que propusemos categorizá-la da seguinte forma: Definição dos perfis de aprendizagem do grupo de crianças: Avaliação e formulação da resposta educativa; Operacionalização e Avaliação das Práticas Educativas: Expressão de autonomia e participação efetiva da criança no processo de aprendizagem cooperativo; Operacionalização e Avaliação das

Práticas Educativas: Identificação de comportamentos cooperativos e auto-reguladores no ambiente educativo cooperativo; Operacionalização e Avaliação das Práticas Educativas: Contributo das atividades lúdicas e do jogo no desenvolvimento das competências das crianças. Contudo, importa mencionar que, no caso dos relatos da D1, estes remetem à sua experiência em pré-escolar com o grupo de crianças integradas no estudo.

Por fim, na última dimensão “Conceções e Práticas Educativas Diferenciadas: A atividade lúdica e o jogo como instrumento promotor da diferenciação pedagógica” visamos auscultar as docentes sobre algumas conceções importantes para a temática central do estudo, tendo como categorias: Conceito de Diferenciação Pedagógica; Estratégias pedagógicas diferenciadas implementadas na resposta aos perfis e interesses diversificados do grupo de crianças; Importância da atividade lúdica e do jogo como instrumento diferenciador.

Considerando o reduzido número de entrevistados, decidimos não apresentar subcategorias dos referidos tópicos. Logo, procederemos à análise de cada categoria referente às supramencionadas dimensões, conferindo maior enfoque às convergências e/ou divergências nas perspetivas de cada entrevistada, enfatizando os resultados mais significativos e relevantes para a temática em estudo.

4.2.1 Conceções e Práticas Educativas: Ambiente Educativo Cooperativo

Nesta dimensão de análise, como já mencionado, definimos algumas categorias pretendendo aferir acerca das conceções e perspetivas das interlocutoras sobre:

- a) Conceito de educação;
- b) Práticas educativas cooperativas: A relação pedagógica e o papel do educador no processo de aprendizagem;
- c) Práticas educativas cooperativas: A relação pedagógica e o papel da criança no processo de aprendizagem;
- d) Ambiente cooperativo: Importância da estruturação/organização do tempo e espaço educativo e recursos didáticos (focando a seleção e pertinência de recursos diversificados);
- e) Ambiente cooperativo: Envolvimento da família no processo de aprendizagem (identificando estratégias de promoção da participação da família nas atividades desenvolvidas, por forma a assegurar a generalização da aprendizagem);

- f) Práticas educativas: O papel do lúdico e do jogo na organização e estruturação de propostas de atividades pedagógicas (esclarecendo a impressão de intencionalidade educativa nas atividades livres, naturais e explorativas da criança).

a) Conceito de Educação

Sustentando a análise desta categoria nos relatos das entrevistadas, podemos constatar que ambas defendem os princípios do paradigma educativo inclusivo, na medida em que concebem a educação como:

(...) um direito de cada criança respeitando as suas diferenças e dando as mesmas oportunidades de aprender. (D1)

(...) um direito da criança (...) dar uma resposta adaptada aos perfis de todas as crianças, defendendo o seu direito às mesmas oportunidades de aprender. (D2)

Subscrevem, porquanto, o preconizado por Silva (2009), quando enuncia os ideais inclusivos transcritos na Declaração de Salamanca (1994), asseverando que a educação constitui um direito fundamental do Homem, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas. Por outro lado, quer a D1 quer a D2, à semelhança do transcrito no referido documento normativo, atribuem a responsabilidade às escolas de “reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos” (Declaração de Salamanca, 1994, p 11-12). Logo, contemplam figurar, no exercício da sua prática pedagógica, o recurso a um conjunto de metodologias e estratégias pedagógicas, que lhes permitam elaborar, em parceria com as crianças, uma resposta educativa diversificada e diferenciada, que atenda à heterogeneidade do perfil de aprendizagem e assegure o cumprimento desta ação civilizadora, o educar.

Acredito que a metodologia deve ser adaptada à cada grupo de crianças em específico não ao contrário. (...) pois as crianças estão a participar na sua educação e nós não estamos ali a lecionar conteúdos, (...) ter uma dinâmica de trabalho que me permita dar respostas cada vez mais diversificadas e adequadas que abranjam as suas necessidades e dar-lhe as mesmas oportunidades de aprender independentemente das suas diferenças ou dificuldades (...) e não se limitar a que elas reproduzam padrões. (D1)

(...) não tenho um método. Vou seguindo o método que acho mais adequado para o grupo. Quando entro, dentro da sala observo o grupo e suas características individuais e culturais e a partir com as crianças construímos a nossa prática de acordo com as necessidades das crianças. (D2)

Podemos, então, deduzir que as entrevistadas contestam as práticas educativas hegemónicas, uma vez que estas, como refere Pacheco e Paraskeva (1999), formatam e uniformizam padrões de conhecimento estanques e não valorizam a riqueza da

abordagem pedagógica, da diversidade de conhecimentos e competências, valores e motivações subjacentes à identidade cultural de cada criança.

Ainda sobre tal conceito, a D2 acrescenta:

(...) como educadora devo procurar ter um conjunto de práticas que em parceria com a escola e a família possibilite educar as crianças de acordo com aquilo que elas são, suas capacidades e dar oportunidades iguais para aprenderem e terem um ensino de qualidade. (D2)

Neste sentido, a D2 finda por incorporar a cooperação entre todos os agentes educativos (crianças, famílias e comunidade), como uma componente fulcral de uma práxis pedagógica de qualidade, corroborando o axioma da Lei- Quadro da Educação Pré-escolar (1997), que afirma,

“ A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (p.670).

Importa ainda mencionar que ambas as entrevistas atendem à ótica socio construtivista de Vigotsky (1991), pois entendem a educação como um processo ativo e contínuo, construído em interação com o meio, e a aprendizagem como um procedimento que possibilita a aquisição de competências, mediante a interação ou relação com os outros, pressuposto que é partilhado por ambas as entrevistadas.

b) Práticas Educativas Cooperativas: A relação pedagógica e o papel do educador no processo de aprendizagem

No concernente a esta categoria, articulando conceitos e correlacionando os dados recolhidos com as inferências retiradas na análise do tópico anterior, podemos afirmar que as docentes fundamentam a sua atuação pedagógica em princípios metodológicos ativos. Assim, direcionam o seu foco interventivo, *A priori*, na observação e levantamento dos interesses e necessidades, dos conhecimentos e das competências exibidos pelas crianças, resultantes das suas aprendizagens prévias, obtidas enquanto operam nos diversos núcleos sociais. Por conseguinte, reconhecem as características individuais e socioculturais das crianças, validando-as para, a partir da identificação das mesmas, poder projetar uma intervenção centrada no desenvolvimento equilibrado das suas potencialidades e necessidades.

Ora atentamos às suas exposições:

(...) sim, eles não chegam até nós vazios têm saberes e capacidades que desenvolveram nos núcleos familiares e na escola partilham com os colegas ajudando uns aos outros (...) ”

“ (...) o educador é encarado como o facilitador, aquele que permite chegar ao conhecimento, porque o conhecimento é o processo. (...) tem de ser sempre uma dinâmica ativa (...). (...) partir do que ela já faz e ajudá-la a associar outras aprendizagens, a escolher o que quer aprender (...) (D1)

Uma metodologia ativa, centrada nos interesses e motivações das crianças, baseada nelas podemos propor um leque de atividades que vão ao encontro do desenvolvimento das crianças nas várias dimensões. (...) Como as crianças hoje em dia são todas tão diferentes temos que adaptar os métodos. Por isso escolho técnicas das metodologias ativas seguindo também um pouco o que é implementado pela escola. (D2)

Depreendemos que tais opiniões convergentes refletem as orientações metodológicas transcritas nas OCEPE, que propõem a harmoniosa articulação

“das características intrínsecas de cada criança, do processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas [enquanto estabelece relações com o outro nos distintos contextos sociais que opera e que] faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender.” (OCEPE, 2016,p.9).

Deste modo, atendendo ao atrás mencionado, podemos afirmar que as entrevistadas, enquanto educadoras, sentem-se impelidas a rever os seus métodos e estratégias quando planeiam, gerem e avaliam o processo de aprendizagem, para dar uma resposta educativa qualitativa “as características próprias de cada [uma das crianças], visto que cada individuo possui pontos fortes e pontos, interesses, necessidades e estilo de aprendizagem diferentes.” (Grave-Resendes e Soares, 2002, p.20).

Concomitantemente, tais verbalizações também pressupõem que as entrevistadas, para além de terem como prioridade a observação, a escuta ativa da voz das crianças e o respeito pelos seus constructos pessoais, procuram motivá-las e envolvê-las no processo de aprendizagem, partindo destes para promover o desenvolvimento das suas potencialidades.

Relativamente ao papel desempenhado pelo educador no processo educativo, ambas as entrevistadas corroboram com os supramencionados autores, uma vez que declaram estar patente na sua intervenção tais posturas, como passamos a citar:

(...) na abordagem integrada de todas as dimensões, a aprendizagem é um todo não é estanque é dinâmica elas estão todas envolvidas. Eu, pessoalmente, tento abordar a aprendizagem ativa, a vivência das crianças (...) (...) e dentro do que se procurar ensinar no pré-escolar, dos objetivos, o educador faz os ajustes para que as crianças desenvolvam as suas capacidades. (D1)

Por isso que também devemos observar estar atentos ao que a criança nos vai mostrando, ouvi-la e orienta-la para aprender. (...) seria um ponto de partida, mas acabaríamos por conduzir a situação de forma a realizar o que estava pré definido. (D1)

(...) porque os grupos são cada vez mais heterogéneos e precisam de atividades mais viradas para as diferentes capacidades que tem e que devem utilizar para aprender. Na minha opinião, temos que ver o que é que o grupo quer, quais são as orientações do grupo e deixá-los ir. Damos-lhes apenas algumas orientações para onde é que devem seguir. (...) formulamos o projeto de sala para abordar os objetivos definidos nas orientações dentro deste tema e adequando aos interesses e necessidades do grupo de crianças que temos. (D2)

Na apreciação deste relatos, destacamos a evidente preocupação e intenção das docentes, quer em fomentar a partilha de poder entre si e a criança, na seleção de conteúdos e atividades, quer promover o equilíbrio entre as propostas das crianças e a intencionalidade educativa e concretização dos objetivos pedagógicos do educador, sem comprometer a participação da criança no processo de aprendizagem e o desenvolvimento ótimo das suas competências e capacidades, como defendido por Portugal e Laevers, citado por Santos (2011).

Como salienta Oliveira – Formosinho e Araújo (2008), o educador deve reconhecer a criança como “um agente social competente, participante através das interações estabelecidas no quotidiano” (p.5) e assuma uma postura mediadora na relação das crianças com o saber, organizando e reorganizando a sua ação pedagógica e adequando-a as necessidades e interesses das mesmas, fomentando a aprendizagem integrada e holística das suas competências (Hohmann e Weikart, 2009).

De acordo com as opiniões concordantes de ambas as educadoras, o melhor ambiente ou espaço de exploração dos interesses e motivações das crianças, e em que o educador poderá facilmente imprimir alguma intencionalidade educativa, bem como potenciar a partilha ou cooperação entre ambos os agentes educativos, é enquanto as crianças empreendem, numa das suas atividades mais naturais, o brincar, como atestam as seguintes declarações:

(...) eu acho que mesmo quando eles estão a brincar livremente, o educador é um observador atento, que vai ter que perceber se existe alguma necessidade de “intervir”, de incentivar que a criança faça algum tipo de brincadeira ou que ultrapasse alguma dificuldade nessa brincadeira ou não. (D1)

O educador está ali a orientar a sua brincadeira, está a despoletar, a espicaçar, a desafiar a criança para evoluir em termos de dificuldade. (...) o educador é um observador, um facilitador, um orientador, no sentido de fazer com que a criança aprenda a pensar, a decidir e a obter a resposta dos seus interesses e daquilo que necessita. (D1)

(...) a minha intenção é desafiá-los. Muitas vezes, sento-me na casinha das bonecas e digo, ai, estou tão cansada, apetecia-me um café. Quem é que me serve um cafezinho? Ou, olhe, digam-me lá o que é que há para o jantar. Isto para puxar pela imaginação e ver o que eles fazem, independentemente do que me possam apresentar, e aquilo que eles sabem. Por exemplo, fazem pizza e eu digo, hum, quem é que cozinhou esta pizza? Como é que fizeste esta pizza? Esticaste a massa, puseste o quê? Está deliciosa. Depois, o reforço positivo. (D2)

(...) acabo por, estar dentro daquilo que é brincadeira exploratória e natural da criança e questiono-a. Porque é que fizeste isto? Porque é que fizeste isto e não aquele? Qual é o objetivo? Porque é que fizeste isto e para quê? Temos de descer à linguagem deles e perguntar-lhes porquê. (D2)

Podemos concluir, portanto, que as entrevistadas concertam as considerações de Laverers e Van Sanden (1997), citado por Mendonça (2002), ao apresentarem um cenário de atuação pedagógica, em que os educadores emergem assim, como parceiros

ativos de brincadeira, cooperando com as mesmas na construção de experiências significativas e “acreditando que a criança possui os recursos necessários para ultrapassar o seu desenvolvimento,” (p.78), confiam nas suas capacidades e desafiam-nas a expressar o seu potencial de aprendizagem.

c) Práticas Educativas Cooperativas: A relação pedagógica e o papel da criança no processo de aprendizagem

Relativamente a este tópico, as entrevistadas consideram que, na relação pedagógica que o educador constrói par a par com a criança, esta última deverá dispor de inúmeras e distintas oportunidades de participação e, progressivamente, ser mais autónomo no processo de aprendizagem, ativando os seus conhecimentos prévios, ora na escolha de conteúdos a explorar, instrumentos/recursos a manipular na descoberta do saber, ora na estruturação de atividades a dinamizar, visando a resolução de problemas e a progressão das suas aprendizagens.

Referem pois que:

(...) O educador deve estimular a criança a fazer escolhas a acreditar que a criança tem conhecimentos e que é capaz de utilizá-los para aprender à sua maneira (...) na sala do pré-escolar trabalhamos este tema focando nos interesses das crianças e na sua capacidade de expressar-se e agir ativamente no processo educativo. Por isso as propostas de atividades foram sendo construídas com o grupo a medida que surgiam durante o ano letivo. (D1)

Porque no diálogo com as crianças, foi proposto pelas crianças, quando perguntei sobre como podíamos aprender coisas sobre o planeta e o mundo, de entre outras opiniões escolhemos democraticamente os livros e as histórias. (D2)

Inferimos a partir destas exposições, que as perspetivas das educadoras traduzem a intenção de colocar a criança como centro condutor de toda a ação educativa, validando e creditando as suas capacidades, isto é, “a sua forma de interpretar o mundo, de agir e de pensar e de sentir” (Fernandes e Tomás, 2011, p. 2-3), na produção e construção de cultura, indo ao encontro do promulgado por Katz e Chard (2009). As mesmas autoras, assentes em pressupostos metodológicos da aprendizagem pela ação, afirmam que as crianças são capazes de desenvolver atividades de aprendizagem por elas próprias. Assim, o educador deve intentar implementar projetos que, em todas as suas fases de elaboração, contem com a participação efetiva e progressivamente, mais autónoma das mesmas, mediante o qual as crianças empreendam não só na exploração de conceitos, mas na mobilização e apropriação de instrumentos e processos que lhes permitissem utilizar as suas múltiplas linguagens de forma proficiente, na demanda do aprender a aprender.

d) Ambiente Cooperativo: Importância da estruturação/ organização do tempo e espaço educativo e recursos didáticos

Nesta categoria, encontramos também pareceres semelhantes nas respostas das entrevistadas, pois para além de defenderem uma abordagem pedagógica centrada na criança e na expressão do seu potencial como construtor do saber, consideram que a intervenção pedagógica do educador também incidirá na mobilização e manipulação de fatores contextuais e ou ambientais do contexto educativo, para potenciar a participação da criança no processo de aprendizagem, como verificamos nos seguintes exemplos:

Construir um ambiente educativo, em conjunto com o grupo de crianças, onde haja cooperação e diálogo, para as crianças se sentirem livres para falarem sobre as suas dúvidas e em conjunto encontrarem respostas. (D1)

Um ambiente de diálogo e cooperação entre as crianças e adultos da sala. (D2)

Segundo as docentes, tal exige que os educadores criem na rotina de sala de atividades, momentos ou condições para a livre expressão de pensamentos, das características pessoais e socioculturais das crianças. Ou seja, um ambiente onde predomine a comunicação, o debate de ideias e conceções resultantes das vivências das mesmas e, concomitantemente, se estabeleçam interações e relações cooperativas na resolução dos problemas ou desafios de aprendizagem. Atendamos as exposições que atestam tais pareceres:

(...) nós começávamos as nossas manhãs com a conversa de tapete, onde tentamos perceber se alguma criança nos trazia alguma novidade ou alguma notícia importante, para nós podermos explorar ao longo do dia, relacionado com os objetivos a trabalhar. Depois do almoço, voltávamos a ter um momento de tapete, em que aproveitávamos para contar uma história ou para abordar uma situação que achámos importante, onde acabávamos por ter um ponto de chegada e fazemos o balanço do dia, debater o que o que é que correu bem, o que é que correu mal e esclarecer dúvidas. (...) porque eles próprios conseguem organizar-se e resolver as situações. (D1)

No início do nosso dia temos sempre a conversa de tapete, e as crianças falam sobre o que fizeram no fim-de-semana. Depois, ouvem uma história que eles querem e partir daí, trabalhamos a história a todos os níveis (...) também temos a avaliação do dia, e eles têm melhorado em termos expressivos e na relação com os pares porque discutem entre si e procuram responder e encontrar soluções (...). (D2)

Assim, podemos deduzir que ambas as educadoras reiteram os princípios das teorias socio construtivistas, enfatizadas por Fosnot (1996), quando assumem que “a aprendizagem é uma atividade construtiva que os próprios alunos têm de realizar ... onde a tarefa do educador é a de proporcionar aos alunos oportunidades e incentivos para o construir “ (p.20). Ao mesmo tempo, seguem as conceções de Vigotsky (1991), que privilegia a aprendizagem cooperativa como método de aprendizagem, sendo que é através da interação com o meio e com o outro que a criança interpreta a realidade e

constrói e evolui nas suas concepções sobre a mesma. Por outro lado, ao proporem o diálogo e a discussão com os adultos e entre pares, como um mecanismo de resolução de problemas, as educadoras findam por corroborar a perspectiva cooperativa e democrática da aprendizagem, apresentada por Carretero (1997), afirmando que “o aluno aprende de forma mais eficaz quando num contexto de colaboração e intercâmbio com os seus companheiros” (p.15), constituindo estes modelos mais próximos do seu nível de competência e atuação, elevando os momentos de discussão em grupo, dos diferentes alunos, para um determinado tema.

Acrescentam ainda:

(...) nós tínhamos o espaço “o cantinho da leitura”, tínhamos o espaço da ciência, que foi construído para dar resposta ao interesses do grupo em parceria com as crianças e famílias, onde nós fazíamos experiências ou qualquer tipo de coisa que fosse sobre o meio ou o mundo e que é explorado (...) Tínhamos uma área de jogos, que acabava ser um bocadinho polivalente, onde falávamos de jogos standardizados existentes na sala ou até um jogo que podia ter ser criado por eles, que se pudesse explorar. (...) quando a criança está a brincar com as bonecas exercita papéis, faz contagens do número de colheres de comida (...). (D1)

(...) áreas dos jogos, da casinha dos bonecos. Depois, têm a área das construções, dos jogos de mesa. Há também o cantinho da plasticina, tem a zona da pintura e ainda tem uma zona com o quadro magnético, onde eles podem experienciar a escrita. Esta área surgiu pelo interesse de algumas crianças que trouxeram para a escola cartões com a imagens e a designação escrita e queriam um quadro para poder copiar o nome das imagens com as letras magnéticas. (D2)

Na definição e estruturação do ambiente educativo cooperativo, concluímos que ambas as entrevistadas procuram organizar o espaço sala, de modo a que este, quer pelos equipamentos e diversidade dos materiais disponibilizados, quer pela distribuição das áreas de conteúdos ou de interesse, reflitam as necessidades, interesses e constructos socioculturais do grupo de crianças, para garantir a diversidade de atividades e oferecer a oportunidade de explorar e contextualizar diferentes conteúdos e/ou atitudes na relação que estabelecem com o outro. Subscrevem, pois, os pressupostos de Zabalza (1998), pois “seja qual for a organização da sala (...) será preciso que os espaços estejam dispostos em função das necessidades das crianças, tornando possível, junto à sua atividade autónoma, a ação compartilhada em grupo” (p.17), nomeadamente no que se refere às áreas de conteúdo, que constituem “ âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (M. E., 1997, p.47) e findam por condicionar as atividades e as ações de todos os intervenientes neste espaço.

No concernente à seleção e pertinência de recursos materiais, quer a D1, quer a D2, optam por disponibilizar diversos e distintos materiais, desde os mais padronizados aos mais naturais e realistas, integrando aqueles que são propostos pelas crianças,

exploradas por estas em contexto lúdico nos diferentes ambientes socioculturais em que atuam. As entrevistadas mencionam utilizar:

Todo o tipo de materiais desde os mais padronizados, (...) seja ele o marcador, o pincel, a caneta, o uso de manuais, (...) aos mais naturais (...) podemos passar pela areia, pela espuma de barbear, para que as crianças explorem as características e utilidades deles. De preferência apresentados por eles, do seu dia-a-dia, que utilizem com a família, com os quais brincam. (D1)

Seleciono de acordo com as características da atividade, mas sobretudo com as características da criança e de como a pode servir em termos da sua aprendizagem. Por exemplo, porque não utilizar o computador, teclar. (D2)

(...) imagine que em vez de legos, comeu gelados em casa e trás pauzinhos de várias cores, fala da experiencia dele e a partir dessa experiencia, contar o número de paus., torna-se mais significativo para ele. Outro exemplo, no caso bonequinhos do Star Wars. (...) mais do que escolher quero que eles e explorem os recursos que são pertinentes se servem os seus interesses (...) e têm de perceber para que servem os materiais. (D2)

Assim, parece-nos pertinente referir que as inferências retiradas dos textos das entrevistas, acerca das características dos materiais didáticos, aos quais as educadoras recorrem, vão ao encontro do descrito nos documentos normativos como a Lei – Quadro da Educação Pré-escolar (1997) e as OCEPE (2016), correspondendo a alguns dos parâmetros neles enunciados, i.e., rico e variado; polivalente, servindo mais do que um objetivo; estimulante e agradável, visando disponibilizar os materiais prioritários e os necessários, baseados na leitura das necessidades expressas pelas crianças, para desenvolver atividades inovadoras e inesperadas e proporcionar desafios mais estimulantes para as crianças (M. E., 1997). Do mesmo modo, ao fazerem depender da escolha e seleção das crianças, os recursos materiais a manipular, as educadoras equacionam a participação efetiva das mesmas no processo de aprendizagem, facilitam a expressão da sua autonomia e simultaneamente, ao proporem a exploração livre destes materiais, promovem o processo de apropriação das suas potencialidades e funcionalidades, num processo de aprendizagem ativa, como defende Vasconcelos (1998).

Quando questionadas sobre a relevância da seleção de objetos ou recursos do carácter real e natural, experienciados e explorados no quotidiano, as entrevistadas ressaltam também que:

(...) vamos integrando objetos que os caracterizam, que lhes façam sentido e despertem a expressão dos seus interesses individuais. (...) é uma forma diferente de eles explorarem, as crianças respondem melhor ao que já conhecem e vem das suas experiências diárias (...) (D1)

Se por exemplo utilizarmos materiais diversificados, que as crianças têm conhecimento ou atividades familiares a criança fica mais motivada e aprende sem se aperceber. Por exemplo, utilizar brinquedos ou as suas brincadeiras e integrá-las no quotidiano escolar. (D2)

Tais respostas estão em consonância com o exposto por Glauert, (1996) citado por Siraj-Blatchford (2005), quando assevera que “as crianças reagirão melhor se virem

as suas [vivências ou experiências] refletidas nos materiais e nas atividades organizadas (...) ” (p.82), na medida em que tal lhes permite contextualizar as aprendizagens que desenvolvem em diferentes ambientes sociais familiares (escola e família), tal como explorarem e operacionalizarem no quotidiano escolar as diferenças e semelhanças das suas concepções individuais e socioculturais, no sentido de melhor as incorporarem nos seus esquemas cognitivos.

Por fim, tecendo algumas considerações sobre os espaços exteriores e a suas potencialidades pedagógicas, ambas as entrevistadas aludem ao recurso a este espaço para a dinamização de atividades livres e orientadas, visto que as crianças manifestam grande receptividade e revelam-se participativas e motivadas na aprendizagem dos mais diversos conteúdos, que neste espaço têm representatividade. Transcrevendo as suas opiniões, atendamos aos exemplos:

(...) jogos de agilidade, de coordenação motora, que são propositadamente criadas no espaço exterior, com o objetivo de desenvolver a coordenação, a motricidade, a cooperação, que é algo que deve existir no pré-escolar (...) eu acho que recorrem muito e a nossa intenção é que recorram cada vez mais para que contextualizem o que aprenderam na sala, é uma coisa que lhes faz muita falta. O brincar, o explorar (...) (D1)

O recreio tem de ser mais amplo. Não quer dizer que não possa ter baloiços, escorregas, deve ter, mas permitir que um adulto, num canto, consiga ver tudo e interagir e espaço (...) para brincar, correr, saltar, pular, brincar na areia, sujarem-se. (...) interessa é ter experiências, vivências ao ar livre. Eles dão-se ao trabalho de apanhar caracóis, metê-los nas caixas, até as marias café. E eles brincam com isso, metem nos bolsos e levam para dentro da sala. (D2)

Podemos deduzir que as considerações das entrevistadas vão ao encontro dos pressupostos defendidos pelo M. E. (1997), que enfatiza que o educador deve considerar o espaço exterior, não só para aumentar a diversidade de aprendizagens das crianças, como até aplicar as atividades desenvolvidas na sala, uma vez que estas últimas, dinamizadas no espaço exterior, ganham outro significado e permitem explorar outras vertentes de interesse significativas para as crianças. Por outro lado, transcrevem os princípios de Neto (2005), ao preconizarem que o espaço físico onde decorrem os jogos e as atividades lúdicas, também constitui um fator relevante, pois diferentes contextos proporcionam diferentes aprendizagens, principalmente se possibilitarem que as crianças estejam livres e permanentemente em movimento, ao invés de ficarem estáticas e condicionadas. Se esse mesmo espaço incluir objetos e materiais do seu quotidiano, promoverá não só a criatividade da criança, como também a sua autonomia, na descoberta das oportunidades de aprendizagem que nele vigoram.

e) Ambiente Cooperativo: Envolvimento da família no processo de aprendizagem

Nesta categoria, também se verifica um consenso nas respostas às questões, por parte das entrevistadas. As mesmas asseveram que a intervenção pedagógica do educador, na estruturação de um ambiente cooperativo, transcende o ambiente escolar e deverá contemplar o envolvimento da família no processo de aprendizagem. Mencionam, porquanto algumas estratégias de promoção da participação das famílias para fomentar a aquisição, a contextualização e generalização das aprendizagens.

Em atividades e comunicações diárias em que pedia o envio de brinquedos, livros que representavam os seus interesses, para que as crianças pudessem partilhar os seus interesses individuais e aspetos da sua cultura familiar com os seus pares, porque apesar de terem idades semelhantes, os interesses e motivações são comuns, mas os perfis das crianças eram diferentes. (D1)

(...) mas tal também se devia aquele grupo de pais que investia na aprendizagem de valores, como o respeito pelo outro, pelas suas diferenças. (D1)

E é isto que temos estado a trabalhar e envolver os pais nesta aprendizagem explicar-lhes (...) crianças tem que associar tais aspetos abstratos a acontecimentos diários, (...) Olha, vai à vizinha do 10º andar pedir um pacote de arroz, se o fizéssemos promovia-se a comunicação, desenvolviam vocabulário e ainda aprendiam valores. Mas a família também tem responsabilidade. (D2)

Se explicarmos aos pais a necessidade de dar continuidade no seu dia-a-dia a estas práticas para além de envolvermos os pais estamos a promover o desenvolvimento da linguagem a cognição, a memória e a tornar as crianças mais sociáveis a educar as capacidades de interação. (D2)

Esta linha de pensamento é partilhada por Silva (2001), que entende a família como o núcleo de socialização primária da criança, pelo que é nela e sob a sua influência que esta apreende e constrói os primeiros conceitos culturais, exercita papéis e interioriza valores e condutas sociais. Por conseguinte, a participação e colaboração da família na formulação do programa curricular do pré-escolar é fulcral, pois promove a compreensão e aceitação da diversidade cultural, tal como garante a generalização da aprendizagem das crianças nos vários contextos que compreendem a sua ação.

f) Práticas Educativas: O papel do lúdico e do jogo na organização e estruturação de propostas de atividades pedagógicas

Detendo-nos na análise das respostas das entrevistadas, podemos aferir que ambas intentam atender aos interesses, necessidades e competências do seu grupo de crianças, enquanto projetam as suas propostas de atividades e procuram, mediante as mesmas promover a aprendizagem integrada e integrante dos diversos conteúdos, inerentes a abordagem pedagógica no pré – escolar, privilegiando a atividade lúdica e o jogo como tipologia de atividade, que melhor traduz a consecução de tais propósitos.

Porque é a brincar que a criança constrói conceitos, tem ideias e dúvidas sobre os objetos e situações, os expõe com ações ou verbalmente os seus interesses e necessidades e desenvolve as

suas competências motoras, cognitivas e de linguagem. (...) porque é a forma de como a criança percebe o mundo e como a criança aprende. (D1)

As crianças aprendem quando estão a brincar, a explorar, a jogar e assim aprendem sobre os objetos e os outros, sobre os limites dos outros, assimilam e testam regras, exploram atitudes e valores na interação com os outros. Eles precisam de brincar de correr, saltar, pular, brincar na areia, sujar-se. Não interessa uma criança ter muitos brinquedos, interessa é ter experiências, vivências ao ar livre, onde elas possam brincar, rebolar, trepar, isto é, vivenciar-se e desenvolver-se por aí. (...) dá-se o mote para outras atividades no domínio da matemática, do conhecimento do mundo, etc. (D2)

Deste modo, findam por asseverar o apresentado pelas OCEPE (2016), que têm como propósito a operacionalização de uma conceção integrada e articulada das áreas de desenvolvimento e aprendizagem, preconizando que tal “implica reconhecer que brincar é a atividade natural da criança que melhor corresponde à sua forma holística de aprender [visto que] permite à criança desenvolver os seus interesses, tomar decisões, resolver problemas, correr riscos e tornar-se mais independente” (p.12). Logo, como afirma Katz (1989), citado por Mendonça (2002), as atividades propostas às crianças devem supor que o adulto ofereça liberdade “à criança de experimentar, fazer juízos de valor, escolher e expressar ideias” (p.79). Concomitantemente, as verbalizações das entrevistadas vão ao encontro das afirmações de Portugal (1998), considerando que é nos períodos de exploração livre e lúdica, nas experiências diárias, ricas em momentos de interação com o outro (pares e adultos), que a criança exhibe as suas competências e necessidades e será a partir destas, que deverá incidir o foco de atenção do educador, enquanto co-planifica com a criança propostas de atuação sobre os objetos e o meio.

De acordo com ambas as entrevistadas, sendo o brincar uma atividade natural para as crianças, estas manifestam maior receptividade para a consecução de quaisquer tarefas exploratórias e experimentais em que tal esteja implícito. Assim, promover o equilíbrio entre a expressão dos interesses da criança e os objetivos pedagógicos do educador são facilitados, como evidenciam nas suas declarações:

(...) para conseguir manter as crianças motivadas e empenhadas na aprendizagem, eu acabo por recorrer a vários tipos de atividades lúdicas e porque elas envolvem-se mais e participam. Claro que eu não posso fugir muito do que me é pedido, pois nos 5 anos, eles têm de fazer alguns manuais. Mas eu nunca começo a exploração do manual, sem passar primeiro por uma série de atividades, que promovam a experimentação, a parte lúdica, a exploração do próprio corpo, dos movimentos, porque para mim, não faz sentido (...) mas tento implementar dinâmicas que me permitam intercalar uma coisa com a outra e nunca chego ao manual sem fazer qualquer tipo de experimentação primeiro (...)E então, ela vai ter que explorar, que vivenciar, vai ter que brincar, para depois poder chegar a um conhecimento mais mecanizado, mais dirigido. (D1)

(...) claro que sim. As experiências funcionam como um jogo exploratório, em que as crianças agem sobre os objetos, observam e registam as suas reações. (...) foram juntando os corantes e identificaram a presença de diferentes cores resultante da sua ação. E eles iam espreitar, de

cinco em cinco minutos, para ver se o cravo já tinha mudado a cor. Ou seja, podemos trabalhar imensas coisas e foi muito desafiante para eles e participaram muito (...) Senão, eles não aprendem e, as crianças só aprendem de forma lúdica. (...) Nós podemos apresentar um problema à criança, por exemplo, temos um gelado com duas bolas. Se eu te meter mais uma bola de gelado, com quantas bolas ficas? Agora prova lá o gelado. Que sabores são, que sabores queres. Depois, podemos trabalhar as cores, de uma forma lúdica. (D2).

Tais afirmações remetem-nos às considerações de Portugal (1998), que salienta que são estas tarefas exploratórias e lúdicas, integradas no quotidiano da criança, que estimulam a sua vontade inata e espontânea para a descoberta, fomentando o seu envolvimento na construção e apropriação do saber, ao exporem os seus saberes e as suas necessidades e no diálogo e colaboração com o outro (educador e pares), a analisar, a questionar, a pesquisar, a estruturar o conhecimento. Em simultâneo, a postura pedagógica exibida pelas educadoras, relembra-nos o seu papel orientador no processo de aprendizagem pois “neste período de exploração, articulação e escolha, a intenção educativa clarifica-se na confluência dos interesses das crianças e dos interesses (intencionalidade educativa) do educador” (Mendonça, 2002, p.83).

Dado o seu carácter mais informal e estimulante, as atividades lúdicas propostas pelas educadoras, permitiram envolver as crianças no processo de aprendizagem e transferir, para tal contexto lúdico, as suas intenções enquanto docentes, i.e., questionar e complexificar os conceitos e conceções dos aprendentes e criar desafios de aprendizagem, que asseguram o desenvolvimento das suas competências, como clarificam os seus testemunhos:

Quando a criança está a brincar, ela está a pensar, a estruturar e o educador deve dar oportunidade à criança de criar o seu próprio conhecimento e pensamento. (...) a desafiar a criança para evoluir em termos de dificuldade. (...) perceber se existe alguma necessidade de “intervir”, de incentivar que a criança faça algum tipo de brincadeira ou que ultrapasse alguma dificuldade nessa brincadeira ou não. (D1)

Foram eles que fizeram a proposta para o dia da mãe, foram eles que foram experienciar e foram eles que chegaram à conclusão que não dava, porque demorava muito tempo a fazer. Eles têm de ser autónomos e têm de perceber para que servem os materiais. (...), vão explorar e ver que aquele material só dava para aquilo, afinal também dá para outra coisa. Ou se utilizarem de outra maneira, como a caneta, por exemplo, se estiver em pé, fica mais fino, deitada, fica de outra forma. (...) quando estou a brincar com eles, estou a tentar mostrar-lhes que há outras formas de desenvolver o raciocínio deles e o pensamento deles. (D2)

Concluimos que as conceções das educadoras são consensuais com as aceções de Sousa (2003), que alude ao facto de no pré-escolar, o currículo não envolver “o estudo e memorização de matérias escolares” (p. 166), mas associa-se ao brincar e às várias experiências de aprendizagem em oferta, com as experiências que amplificam, desafiam e são relevantes para as crianças muito pequenas - um currículo para crianças

no contexto pré-escolar, abarca uma vasta gama de opções de aprendizagem, experimentação e oportunidades ilimitadas de exploração.

Contudo, as entrevistadas esclarecem que esta postura pedagógica do educador exige que o mesmo conheça intrinsecamente o seu grupo de crianças, o observe e esteja atento às questões e às propostas do mesmo, para reconhecer as oportunidades mais viáveis para estimular a sua progressão e desenvolvimento, ao encontro da sua autonomia. Para tal, deve fomentar a sua participação ao longo do processo educativo.

Logo, afirmam:

Por isso que também devemos observar estar atentos ao que a criança nos vai mostrando, ouvi-la e orienta-la para aprender. (D1)

Quando entro, dentro da sala observo o grupo e suas características individuais e culturais e a partir em parceria com as crianças construímos a nossa prática de acordo com as necessidades das crianças. (...) ver o que é que o grupo quer, quais são as orientações do grupo e deixá-los ir. (D2)

Assim, as entrevistadas acabam por subscrever Santos (1999), sendo que é

“Por meio das atividades lúdicas, [que as crianças] assimila[m] valores, adquire[m] conhecimento em diversas áreas do conhecimento, desenvolve[m] o comportamento e aprimora[m] as habilidades motoras. Também aprende [m] a assumir responsabilidades e se torna [m] sociável [is] e mais crítico [s]. Por meio do lúdico, o raciocínio é estimulado de forma prazerosa e a motivação em aprender é resgatada”. (p.21).

Todavia, tal implica observar e escutar as crianças enquanto brincam, dado que possibilita contemplar as suas ações e verbalizações, a partir da sua própria perspetiva, aceder ao seu mundo de conceções (Cohen, Stern e Balaban, 1997, citados por Szarkowitz, 2006).

4.2.2 Heterogeneidade dos Perfis de Aprendizagem no Grupo de Pré escolar, Operacionalização e Avaliação das Práticas Educativas Implementadas

Nesta dimensão, definimos as seguintes categorias, mediante as quais intentamos examinar:

- a) Definição dos perfis de aprendizagem do grupo de crianças: Avaliação e formulação da resposta educativa (identificar os interesses, motivações e competências do grupo e esclarecer a abordagem das entrevistadas à heterogeneidade do mesmo, tal como e descrever o processo de avaliação e formulação da resposta à heterogeneidade do grupo de crianças de pré-escolar);
- b) Operacionalização e avaliação das práticas educativas: Expressão de autonomia e participação efetiva da criança no processo de aprendizagem cooperativo

(aferir como as práticas educativas das entrevistadas promoveram a expressão de autonomia e participação efetiva das crianças, bem como o desenvolvimento das suas competências);

- c) Operacionalização e avaliação das práticas educativas: Identificação de comportamentos cooperativos e auto-reguladores no ambiente educativo cooperativo (identificar alterações comportamentos das crianças, potenciados pelas posturas educativas cooperativas, adotadas pelas entrevistadas);
- d) Operacionalização e avaliação das práticas educativas: Contributo das atividades lúdicas e do jogo no desenvolvimento das competências das crianças.

a) Definição dos Perfis de Aprendizagem do Grupo de Crianças: Avaliação e formulação da resposta educativa

Reunindo a informação recolhida nesta categoria, aferimos que ambas as educadoras, após observarem e auscultarem o grupo de crianças, efetuaram a leitura das suas características individuais, ou seja, das suas capacidades e necessidades. Posteriormente, ao verificarem a presença de uma diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem, a despeito da sua faixa etária, propuseram-se a contemplá-la na planificação e dinamização da resposta educativa, recorrendo às capacidades e interesses das crianças para as envolver e motivar na superação de desafios, equacionando a participação do grupo de crianças neste processo. Neste sentido, as mesmas entrevistadas reconhecem a necessidade de rever as suas estratégias e métodos, para formular uma proposta pedagógica mais adequada.

Expomos algumas das suas considerações:

(...) elas passam pelas mesmas fases de desenvolvimento mas cada uma tem o seu ritmo, não são todas iguais e aquilo que lhes propomos ao que eles constroem por si com a nossa orientação não pode ser tudo igual. (...) o grupo apresenta um desenvolvimento ativo e maturo, tem muita facilidade em atividades que exijam coordenação motora. Existem casos pontuais, ao nível do desenvolvimento da pinça, mas nós tentamos dar uma resposta e ajudá-los a ultrapassar alguma dificuldade que tenham. (...) de facto, este grupo de pré-escolar teve um interesse comum, que é a exploração do mundo. Tudo o que seja experiências eram muito interessados, acho que era um interesse geral. Para uns, é a melhor coisa que se pode dar, para outros é apenas mais uma coisa, por isso organizamos o programa e as atividades em torno disso, utilizando as suas capacidades para fazer frente as dificuldades. (D1)

Em termos motores e psicomotores são muito imaturas ainda agora, no dia da árvore, fizemos o jogo da macaca. A maior parte deles nem sequer sabia pular ao pé-coxinho. Eles desequilibram-se. (...) gostam é a brincadeira livre, Eles gostam muito de histórias então trabalhamos as histórias, com fantoches de várias e interessam-se pela área do conhecimento do mundo da natureza. o projeto do agrupamento que neste últimos 3 anos foi O planeta Terra e depois formulamos o projeto de sala para abordar os objetivos definidos nas orientações dentro deste tema e adequando aos interesses e necessidades do grupo de crianças que temos. (D2)

Correlacionando as informações recolhidas com os dados resultantes da pesquisa bibliográfica, podemos atestar a consonância entre ambos, na medida em que a literatura de especialidade nos alerta, “se a escola tem como objetivo formar cidadãos que pensem, que conheçam e saibam tirar proveito das suas capacidades” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.20), revela-se, então, urgente privilegiar a expressão de todos os tipos de inteligência inerentes ao grupo de crianças. Por conseguinte pretende-se validar as diferenças cognitivas das crianças, conduzindo docentes a reconsiderar a sua prática pedagógica, empreendendo na pragmatização de modelo pedagógico, que investe *A priori* no reconhecimento “das capacidades cognitivas de cada um dos seus alunos e vá ao encontro destas na maneira como planifica, gere, e avalia o processo de ensino-aprendizagem” (Grave-Resendes e Soares, 2002, p.21). Os mesmos autores enfocam ainda que as crianças, no processo de aquisição de conceitos, apreendem da melhor forma e sem dificuldades aparentes, quando o educador tem em conta o próprio estilo de aprendizagem destas, reajustando para tal a sua prática didático-pedagógica.

Simultaneamente, quer a D1, quer a D2, entendem a heterogeneidade dos seus alunos como um aspeto inerente ao contexto de pré-escolar e facilitador da implementação de uma prática pedagógica de qualidade, na medida em que o contacto e partilha da multiplicidade de perfis individuais e culturais, com distintos níveis de competência, enriquecem o ambiente educativo cooperativo e, consequentemente, fomentam o processo de aprendizagem holístico. Deste modo, apresentamos as suas afirmações:

Em termos de necessidade de resposta, um grupo heterogéneo, porque as crianças, mesmo tendo os mesmos tipos de interesses, a sua capacidade de perceber o real e o que os rodeia é sempre diferente, individual muito baseada na realidade que vivem em termos familiares e que trazem depois para a escola, pelo que temos de tornar a resposta heterogénea. E isto é bom porque eles aprendem muito mais com as diferenças uns dos outros, partilham e aprendem. (D1)

(...) uns dias trabalhamos uma coisa, outros dias trabalhamos outra. Vamos tentando diversificar as questões. Temos aqui crianças que sabem tudo, são muito espertas e temos crianças de 6 anos, que ficaram retidas mais um ano, por questões de maturidade, e estão um bocadinho acima. Tentamos sempre conciliar. Eles são todos diferentes, mas isso é bom podem aprender mais uns com os outros. (D2)

A ótica das entrevistadas conflui com o pensamento de Folque (1999), pois para este, a educação pré-escolar assenta em três aspetos fundamentais: na heterogeneidade etária do grupo de crianças; na existência de um clima em que se privilegia a expressão livre; na atribuição às crianças de tempo para brincar, explorar e descobrir. Culmina assim na aceção que na educação pré-escolar,

“a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças.

Qualquer que seja a composição do grupo, a relação individualizada que o/a educador/a estabelece com cada criança é facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças.” (OCEPE, 2016,p.26)

b) Operacionalização e Avaliação das Práticas Educativas: Expressão de autonomia e participação efetiva da criança no processo de aprendizagem cooperativo

Segundo os dados recolhidos, verifica-se que as interlocutoras desta entrevista consideram que ao empreenderem, em parceria com o seu grupo de crianças, na organização de um ambiente educativo cooperativo, para além de traduzir o seu universo de características individuais e sociais, oferecem às crianças um *setting* favorecedor da escuta, da exposição livre de ideais, discussão e resolução de problemas, fomentando tanto a expressão da sua autonomia, como o desenvolvimento das suas competências pessoais e sociais. As seguintes afirmações elucidam estas suas aceções:

(...) na conversa de tapete de início e fim de dia, discutiam o que podiam fazer e como (...) que eles podem escolher o tipo de brincadeira que querem fazer, como jogos, locomoção, acabam por ter essa liberdade. (...) (D1)

(...) quer na brincadeira livre, na participação de uma atividade mais orientada, ou até mesmo na construção procuro que a criança escolha o material que vai utilizar, que façamos uma das suas brincadeiras pedindo que a criança organize a atividade, no sentido de escolher o material, de escolher aquilo que vai fazer, quando é pintura daquilo que vai pintar, como é que vai pintar, (...) desenvolvem o pensamento a linguagem e são responsáveis pelo processo. (...). Por outro lado, ao cooperarem promovo o diálogo que melhorou o seu vocabulário e construção frásica e desenvolveram a sua capacidade de resolução de problemas no relacionamento com o outro. (D1)

(...) aqui na escola os recados são dados oralmente pelas crianças ou elas ajudam a escrever os recados para os pais, temos que implementar nas crianças a responsabilidade. No início do nosso dia temos sempre a conversa de tapete, e as crianças falam sobre o que fizeram (...) e no fim do dia também temos a avaliação do dia, e eles têm melhorado em termos expressivos e na relação com os pares. (D2)

(...) cartas do Pingo Doce, que trouxeram de casa consegui que todos estivessem atentos, porque o material lhes é familiar e trazido por eles, ficaram logo motivados para explicarem e ensinar sobre os animais mais um interesse. (...) estamos a promover o desenvolvimento da linguagem a cognição, a memória e a tornar as crianças mais sociáveis a educar as capacidades de interação. (D2)

Analisando o discurso das entrevistadas, concluímos que estas pragmatizam o asseverado por Portugal (1998), ao sugerir que a organização do ambiente educativo deverá favorecer a aprendizagem da criança, de forma a oferecer oportunidades significativas e estimulantes fomentar a autonomia e a expressão de competências interpessoais. De facto, é mediante a interação com o outro e com os objetos, que a criança interpreta a realidade que observa, perceciona a presença do outro, expõe e identifica padrões de ação ou conduta na relação com este, explora as diferenças e

semelhanças de forma não intencional e constrói noções intuitivas, por forma a justificar determinados fenómenos sociais e características afetas aos mesmos. Por outro lado, as educadoras, ao promoverem a participação efetiva do grupo de crianças, quer na estruturação do espaço e na seleção de recursos, quer na organização e dinamização de atividades educativas significativas, assemelham a sua prática pedagógica democrática e os resultados advindos da operacionalização da mesma ao proposto por Grave-Resende & Soares, (2002), que concebe que,

“O envolvimento e responsabilização dos alunos na sua própria aprendizagem, tendo em vista uma maior qualidade educativa que se traduza, não só num aumento dos saberes dos alunos e no seu prazer em aprender, como num maior desenvolvimento pessoal e social dos mesmos, através da prática de uma formação democrática para o exercício da cidadania.” (p. 29)

c) Operacionalização e Avaliação das Práticas Educativas: Identificação de comportamentos cooperativos e auto-reguladores no ambiente educativo cooperativo

Aquando da descrição dos perfis dos seus grupos de crianças, as educadoras identificaram a presença de padrões comportamentais menos colaborativos e mais individualistas, dos quais são exemplo: a dificuldade de partilha de espaços e brinquedos, de gestão de frustrações, reflexo de alguma imaturidade emocional e de auto regulação na integração e cumprimento de regras de conduta e comunicação, que passamos a transcrever:

(...) como o respeito pelo outro, pelas suas diferenças, visto que tinham algumas dificuldades em respeitar a vez do outro para falar e tendiam a brincar mais isoladamente (...) tinham alguma dificuldade em gerir frustrações um pouco inibidos para se exporem verbalmente tinham alguma dificuldade em gerir frustrações. (D1)

(...) não sabem brincar com os outros, emprestar (...) tem dificuldades em partilhar e comunicar (...) (D2)

Após a identificação, as entrevistadas enunciaram algumas das alterações observadas nas atitudes ou posturas comportamentais das mesmas crianças, salientando a emergência de comportamentos de cooperação e entreajuda, e até de autoavaliação das suas condutas, no caso do relato da D1. Tal entendeu-se estar correlacionado com as dinâmicas cooperativas e democráticas implementadas (recurso ao diálogo e ao debate, no processo de construção co-participada do saber), com as propostas de atividades maioritariamente de cariz lúdico dinamizadas (o jogo, as tarefas exploratórias e experimentais, livres ou orientadas), bem como a disponibilização de tempo e espaço pedagógico para o brincar.

Os seguintes exemplos atestam os factos relatados:

(...) por exemplo o nosso quadro de regras e condutas de sala foi feito com as crianças, porque assim garante que cumpram mais vezes com aquilo que eles decidiram ser uma regra, responsabilizam-se para cumprir. Porque era assim que garantia a sua participação ativa e fomentei a cooperação e a entreaajuda entre os diferentes elementos do grupo estreitando a sua relação. (...) Há situações em que já não há necessidade de intervir, porque eles próprios a brincar conseguem organizar-se e resolver as situações e têm liberdade para o fazer. (D1)

No caso deste grupo do pré-escolar, conseguiam autoavaliar-se e quando o fazem, conseguem perceber que o erro serve para nos ajudar a melhorar ou nos ajudar a reformular algumas formas de abordar as questões. (D1)

Até mesmo durante o jogo, como nos legos. Temos aqui uma torre, se puseres mais uma peça, fica melhor. Eles aprendem muito com o jogo, partilham com os colegas e procuram em conjunto uma resolução, criam regras para aplicarem o jogo e executam-nos ajudando-se uns aos outros. (D2)

Deduz-se que as considerações das entrevistadas vão ao encontro do referido por Johnson e Johnson (2008), uma vez que este autor defende que nas dinâmicas de cooperação, as crianças são impelidas, de modo lúdico, a ativar cadeias de entreaajuda, colocando ao serviço dos elementos do grupo os seus conhecimentos, instrumentos e estratégias de aprendizagem. Deste modo, partilham as suas distintas competências favorecendo a construção de saber e, paralelamente, fomentando o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, que assegurará a coesão do grupo de pertença no qual e pelo qual se sente representado.

d) Operacionalização e Avaliação das Práticas Educativas: Contributo das atividades lúdicas e do jogo no desenvolvimento das competências das crianças

Ambas as docentes entrevistadas referem que as diferentes atividades, de cariz lúdico (exploratórias ou experimentais) e jogos, desenvolvidas e dinamizadas com e pelo grupo de crianças que acompanharam, contribuíram para o desenvolvimento das suas competências cognitivas, linguísticas, motoras, psicomotoras e interpessoais, tal como todos os espaços e tempo disponibilizados para a brincadeira e atividade lúdica livre, como confirmam as seguintes afirmações:

(...) quando a criança brinca, é auto didata, ensinando-se em conjunto, dividindo e encontrando respostas quando brincam uns com os outros (...) quando a criança está a brincar com as bonecas exercita papeis, faz contagens do número de colheres de comida, evolui cognitiva e emocionalmente (...) aprende competências as pessoais, as interpessoais, os valores, as atitudes. (...) (D1)

(...) é um grupo que gosta de brincar em conjunto o que promove o desenvolvimento de competências sociais (...) Ao brincar a criança ensaia comportamentos e conceitos e partilha e comunica com o outro estes conceitos, completando-os (...) (D2)

Podemos deduzir, a partir do exposto, que as respostas das interlocutoras coincidem com o apresentado por Sutton-Smith (1967), para o qual “a atividade lúdica contribui para a autonomia, flexibilidade e criatividade da criança, sendo através da brincadeira que ela elimina ideias convencionais e cria novas soluções” (citado por

Pessanha, 2001, p.35), expressa a sua personalidade, a sua individualidade, estabelece relação entre conceitos, associa-os e contextualiza-os, isto é, assimila e integra as propriedades do mundo. Importa salientar que nos discursos destas educadoras, revemos os pressupostos de Santos (1999), que referenciam a atividade lúdica como a maneira que o indivíduo tem de expressar-se e integrar-se no ambiente que o cerca, e de Zabalza (2000), visto que é mediante as interações e experiências com os objetos e com o outro, que a criança vai maturando as suas competências cognitivas, ativando um conjunto de posturas e práticas comportamentais que facilitam a sua inclusão social.

Relativamente à dinamização de jogos e os seus contributos, no processo de aprendizagem das crianças dos seus grupos de pré - escolar, as entrevistadas acrescentam:

(...) o jogo é uma realidade habitual e é uma realidade de crescimento pessoal. Porque nos 4 e 5 anos, eles já se veem como pertencentes a um grupo, independentemente das coisas serem mais fáceis ou menos fáceis, mas com 4 e 5 anos, eles já tem essa consciência. Fazem parte do grupo e naquela dinâmica dos jogos que nos trazem ou constroem, eles criam regras, aprenderam a partilhar, a brincar, ultrapassar as frustrações, as limitações e entreajudar-se (...), que lhes permitiu desenvolver as suas capacidades em autonomia. (...) e desenvolveram a linguagem, a construção de frases (...) (D1)

(...) no caso bonequinhos do Star Wars. Eu perguntei quantos bonecos tens. São cinco, então conta lá. Cinco. Finalização de conceito de número. Tem que finalizar com o número, cinco. Não sou eu que o digo, é ele. E agora representam o número. Fizeram contagens e desenvolveram os seus conceitos matemáticos. (D2)

Fizemos um jogo também com diferentes grupos, uns era animais terrestres, outros eram animais marinhos e a outros acho que era dinossauros, cada grupo tinha que imitar os animais através do seu corpo e de sons e os outros tinham de adivinhar. Neste jogo desenvolveu-se bastante a linguagem e conceitos cognitivos (...) (D2)

Detendo-nos sobre o proferido pelas docentes, revemos nele transcrito a ótica socio construtivista de Vigotsky (1991), uma vez que este concebe que o jogo deriva do pensamento abstrato da criança, pelo que esta é responsável pela definição do próprio jogo, mediante a sua criatividade e imaginação, que configuram as ações que constituem o jogo, a serem testadas durante a interação que estabelece com outros em jogo. Desta forma, o autor assevera que a prática do jogo é representativo do pensamento da criança, nomeadamente dos cenários que ela cria mentalmente e que precedem a ação que vai realizar, onde o relacionamento com outros indivíduos determina o resultado da sua realização. Confirma-se, pois, o carácter potenciador do jogo no desenvolvimento de competências sociais.

Atendendo ao que as educadoras apresentam como marcos do desenvolvimento cognitivo das suas crianças, encontramos algumas semelhanças com o defendido por Kishimoto (1994), que atesta que “qualquer jogo empregado na escola, desde que

respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo” (p. 22). Logo, emerge como promotor da literacia nos distintos domínios epistemológicos, na medida em que facilita a introdução e problematização de diversos conceitos cognitivos (matemáticos) e respetiva articulação entre o formalismo teórico e a prática alicerçada nas vivências diárias, que fundamentam a sua operacionalização (Kishimoto, 1994).

O mesmo se reporta ao descrito pelas educadoras, quanto ao desenvolvimento da linguagem, que nos remete ao apresentado por Kammi (1992), pois esta autora entende que o jogo, ao propor atividades de exploração e resolução de problemas, assegura à criança um *setting* rico em interações sociais. Assim sendo, propícia ao exercício e treino de habilidades linguística na expressão da oralidade, posturas pessoais, como a autonomia, e sociais, ora mediante a construção cooperativa de regras, ora através do debate coletivo e comunicação de conceitos e estratégias, denunciado a sua dimensão social.

Concomitantemente, ambas as educadoras mencionam também a prática de atividades expressivas e motoras, que potenciaram o desenvolvimento motor e psicomotor dos seus aprendentes.

(...) jogos de agilidade, de coordenação motora, que são propositadamente criadas no espaço exterior, com o objetivo de desenvolver a coordenação, a motricidade, a cooperação, que é algo que deve existir no pré-escolar. (...), e tivemos bons resultados. (D1)

Mas por exemplo, eu gosto de fazer Dança com eles, principalmente quando está mau tempo, pois eles ficam muito agitados. Eles brincam dentro da sala a fazer Dança. Dança coordenada, Dança de Roda ou o tradicional Jogo do Stop. ... desenvolvem-se e vivenciam-se, melhoraram a sua coordenação motora (D2)

Tais considerações corroboram o pensamento de Neto (2005), que alerta para o facto da criança, nas fases iniciais do seu desenvolvimento, dever ter o máximo de liberdade possível para se exprimir em todas as suas vertentes (cognitiva, emocional e motora), pelo que o tempo e espaço que lhe é concedido no ambiente escolar, para a prática de jogos e atividades expressivas (motora, musical e dramática), devem ser bastante elevados, assim como a diversidade dos desafios que lhe são apresentados. Tal possibilitará o desenvolvimento integral da criança, na descoberta não só dela própria e das potencialidades do seu corpo, como do contexto escolar e dos seus elementos (educador, auxiliar, crianças).

4.2.3 Concepções e Práticas Educativas Diferenciadas: A atividade lúdica e o jogo como instrumento promotor da diferenciação pedagógica

Neste tópico delimitamos as seguintes categorias, com as quais visamos aferir:

- a) Conceito de Diferenciação Pedagógica: nesta categoria, pretende-se esclarecer qual a concepção de diferenciação pedagógica na perspetiva das educadoras;
- b) Estratégias pedagógicas diferenciadas implementadas na resposta aos perfis de aprendizagem diversificados do grupo de crianças: esta categoria remete para a avaliação que as interlocutoras fazem das estratégias pedagógicas diferenciadas, que utilizaram na prática educativa previamente descrita;
- c) Importância da atividade lúdica e do jogo como instrumento diferenciador: nesta categoria, pretendemos que as docentes avaliem o potencial diferenciador da atividade lúdica e do jogo.

a) Conceito de Diferenciação Pedagógica

Segundo as entrevistadas, a concepção de diferenciação pedagógica está subjacente a qualquer contexto educativo, seja ele o pré-escolar ou níveis subsequentes, tendo em conta a heterogeneidade dos perfis de aprendizagem das crianças que neles se integram. Logo, entendem que o educador deverá contemplar, no exercício da sua práxis educativa, a contínua reestruturação da sua resposta pedagógica, para abraçar esta diversidade, procurando nela incorporar, de forma co-participada: estratégias que valorizem e equacionem a formulação de uma proposta pedagógica a partir dos constructos pessoais e sociais dos seus alunos; adequar espaços educativos, rotinas de sala, recursos didáticos e atividades que possibilitem às crianças superar os desafios da aprendizagem e evoluir em conhecimentos, posturas e atitudes, em suma as motive a aprender a aprender.

Na minha opinião, a diferenciação pedagógica não pode ser vista só para crianças com necessidades educativas especiais. Acho que todas as crianças percebem a realidade de uma forma diferente e cabe-nos a nós, educadores, perceber como é que o fazem, ajustar-nos e dar respostas adequadas. De facto, cada vez mais a diferenciação tem que existir em qualquer tipo de grupos, sejam homogéneos ou heterogéneos. Acho que a diferenciação é uma realidade com a qual nós trabalhamos diariamente. É criar um mundo que é apelativo para a criança, que tenha a ver com os seus interesses e permita dar a matemática, a leitura e a escrita, a dimensão pessoal e social. Ou seja, há uma necessidade de adaptar o contexto às necessidades das crianças e suas capacidades, em recursos, espaços e atividades. (D1)

Para mim, diferenciação pedagógica é partir das capacidades que a criança já tem para trabalhar os seus pontos fracos e desenvolver outras competências utilizando recursos adequados às suas características individuais e desafiando-as para tarefas mais difíceis. (...)

Temos é de arranjar estratégias, nos modelos da pedagogia, que nos ajudem a ir de encontro ao que nós queremos e ao interesse das crianças (...) temos que fazer diferenciação. (D2)

A partir destas afirmações, podemos inferir que ambas as interlocutoras corroboram o postulado por Sousa (2010), ao conceber a diferenciação como a “adaptação do currículo às características e diferenças individuais de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (p.10). O ensino diferenciado não é um ensino de um para um, mas sim um ensino que recorre a diferentes métodos de trabalho, a partir da adoção de estratégias de ensino aprendizagem diversificadas, materiais e recursos didáticos de diferente natureza e de formato diverso adequadas aos diferentes perfis de aprendizagem (Tomlinson, 2008).

b) Estratégias Pedagógicas Diferenciadas Implementadas na Resposta aos Perfis de Aprendizagem Diversificados do Grupo de Crianças

Reportando às suas práticas educativas, atrás descritas, ambas as interlocutoras consideram que uma das estratégias pedagógicas diferenciadas, por ela implementadas corresponde à organização de um ambiente educativo cooperativo, que conceba a participação do grupo de crianças na estruturação das rotinas de sala, na reorganização do espaço pela integração de áreas de conteúdo, representativas dos seus interesses, na seleção de recursos didáticos e formulação de atividades pertinentes e estimulantes.

O ambiente necessita de estar adaptado, porque necessita de ter os recursos necessários. Quando nós organizamos uma sala, primeiro temos que conhecer bem o grupo, perceber quais são as suas necessidades, para tentarmos adaptar o melhor possível. Por exemplo eu nunca decoro a sala no início do ano, é uma tarefa do grupo ao longo do ano, vamos integrando objetos que os caracterizam, que lhes façam sentido e despertem a expressão dos seus interesses individuais. O espaço é que serve as crianças e pois nem todas as crianças tem o mesmo conjunto de interesses e de necessidades. (D1)

(...) o projeto do agrupamento que neste últimos 3 anos foi O planeta Terra e depois formulamos o projeto de sala para abordar os objetivos definidos nas orientações dentro deste tema e adequando aos interesses e necessidades do grupo de crianças que temos. (...) eles é que fazem, que escolhem em conjunto e exploram os materiais e descobrem a maneira de os utilizar nas atividades para servir o que querem construir. (D2)

Após a análise das suas respostas, concluímos que as perspetivas das entrevistadas se assemelham à ótica de Boal, Hespanha e Neves (1996), que considera que a diferenciação pedagógica objetiva promover o sucesso educativo de cada um e colocar o indivíduo, como centro condutor de todas as ações e atividades, realizadas em contexto escolar, e “envolve [-los porquanto] no seu percurso de aprendizagem, no sentido da aquisição de uma gradual tomada de consciência do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para poderem avançar no currículo” (Santana, 2000, p.31). Contudo, as suas afirmações findam também por transcrever o defendido

por Grave-Resendes & Soares, (2002), pois tais autores sugerem que a ação pedagógica diferenciada assenta numa prática democrática da gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço educativo, sendo da responsabilidade dos educadores proporcionar vivências democráticas, direcionadas para um desenvolvimento pessoal e social das crianças.

As entrevistadas referem ainda que as suas dinâmicas de sala estavam assentes no exercício do diálogo e do debate democrático, para a exposição das concepções individuais e socioculturais de cada criança, em cuja partilha se propunha a discussão e a reformulação de conceitos, como método de construção de conhecimentos e negociação de alternativas para a resolução de problemas ou projeção de atividades, fomentando assim o desenvolvimento das suas competências linguísticas e interpessoais, bem como a promoção da sua autonomia.

(...) Pensar que a partir dos interesses deles conseguimos, fazer coisas muito mais interessantes e que lhes permitem desenvolver de forma global, porque eles ficam motivados e mais participativos. (D1)

Porque no diálogo com as crianças, foi proposto pelas crianças, quando perguntei sobre como podíamos aprender coisas sobre o planeta e o mundo, de entre outras opiniões escolhemos democraticamente os livros e as histórias. (D2)

Tais afirmações remetem para as concepções de Niza (2000), pois é na sequência de uma pedagogia diferenciada que é possível destacar a cooperação e a partilha de vozes e experiências entre adultos e crianças, “ (...) e destes entre si, se poderão pôr em prática os princípios da inclusão, da integração e da participação democrática” (citado por Grave-Resendes & Soares, 2002, p.30), tratando-se estes de aspetos fundamentais para um saudável desenvolvimento. As mesmas autoras referem também que esta aprendizagem democrática,

“estimula a liberdade de pensamento e de expressão, permite orientar as aprendizagens consoante as capacidades e necessidades dos alunos e ao mesmo tempo expô-los a um ambiente que os estimula à descoberta, à resolução de problemas, ao trabalho de grupo ou entre pares e ao saber viver em grupo.” (p.41)

No concernente ao espaço educativo, ambas as educadoras salientaram o esforço de incorporação dos interesses exploratórios das crianças, quer pela conceção de uma área de conteúdo que refletia os mesmos, quer pela integração de brinquedos e objetos familiares e significativos para crianças, de modo a potenciar o seu envolvimento e a progressão no processo de aprendizagem. Como transcrevem os seguintes exemplos

(...) o cantinho da ciência foi criado no grupo de pré-escolar onde estiveram as crianças C1, C2 e C3, porque era um grupo de crianças extremamente curiosas e extremamente interessadas sobre o mundo que as rodeava e sobre o meio ambiente. Por isso, era necessário criar um espaço que fosse ao encontro das suas necessidades e das suas perguntas (...) mantendo-as motivadas em aprender. (D1)

Todo o tipo de materiais desde os mais padronizados aos mais naturais, para que as crianças explorem as características e utilidades deles. De preferência apresentados por eles, do seu dia-a-dia, que utilizem com a família, com os quais brincam. (D1)

(...) onde eles podem experienciar a escrita. Esta área surgiu pelo interesse de algumas crianças que trouxeram para a escola cartões com a imagens e a designação escrita e queriam um quadro para poder copiar o nome das imagens com as letras magnéticas. (D2)

Por exemplo, utilizar brinquedos ou as suas brincadeiras e integrá-las no cotidiano escolar. Como as cartas a criança vê que estamos a validar o que ela sabe fazer e que é a partir do recurso que ela selecionou ou do seu jogo que que ela e os colegas com quem partilha vão aprender. (D2)

Desta forma, podemos destacar que as interlocutoras, ao proporcionarem uma nova área para a exploração dos interesses e capacidades das crianças dos seus grupos, integrando-os e valorizando-os, subscrevem Portugal (1998), pois para a autora, o espaço educativo deve servir a ação das crianças, que assim tem “ (...) oportunidades para explorações, descobertas e estabelecimento de relações sociais, exercitando a sua autonomia e competências, [que] permitem às crianças sentirem-se robustecidas na sua autoestima.” (p.12). Por outro lado, com tais declarações as mesmas findam por operacionalizar o defendido por Santana (2000), quando afirma que urge “deixarmos de estar tão preocupados em ensinar e [criarmos], pelo contrário, condições efetivas para que os alunos aprendam” (p.30). Condições estas que assegurem à criança uma “organização de interações e de atividades de modo a que seja constantemente, ou o mais frequentemente possível, confrontando com situações didáticas significativas e adequadas às suas características.” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 23)

Ainda sobre os recursos materiais, as docentes mencionam que adequam alguns materiais, dada a expressão das necessidades das crianças, sem contudo limitar o acesso aos mesmos, apenas os alteram para que se tornem funcionais e favorecedores da superação das dificuldades das mesmas, mantendo-se contudo desafiadores.

No entanto, tendo em conta que algumas crianças ainda não têm uma coordenação motora bem definida, é muito provável que vá ajustar, por exemplo, uma mola no pincel, para que a criança consiga explorar e pintar de uma forma que lhe dê prazer, que perceba que consegue fazer e consegue produzir, independentemente da sua motricidade não estar tao desenvolvida como a dos outros colegas. Portanto, eu terei de adaptar, criar uma solução para que uma situação passe a ser natural, para que a criança consiga participar tal como os colegas participam. Portanto, é um ajuste. (...) mas tenho consciência que, para algumas crianças, há que ajustar o que proponho, porque eles têm de dar resposta e a resposta tem de estar adequada às capacidades e necessidades deles. (D1)

(...) para as crianças mais novas, tínhamos de ter atenção com os materiais que iríamos utilizar nessas experiências, primeiro ponto. Perante isto, se utilizarmos corantes, que tingem tudo, as crianças vestem luvas, uma bata de plástico, que é costuma no Jardim-de-Infância. A criança tem é que experienciar a mesma coisa que uma criança de 6 anos. É claro que depois a noção de uma vai ser diferente da outra. (D2)

Quanto às atividades propostas reportam o mesmo, pois procurando dar resposta às suas necessidades ou dificuldades das crianças, as interlocutoras enfocam que recorriam estrategicamente a atividades maioritariamente lúdicas e exploratórias, mais próximas do registo natural das mesmas, para as tornar mais significativas e estimulantes. As referidas atividades chegaram a ser propostas e organizadas pelas próprias crianças, em expressão livre ou orientada, em jogos e brincadeiras, abordando as suas potencialidades por forma a superar as suas lacunas. Embora estas apresentassem algum nível de complexidade de conteúdos, ao traduzirem os seus interesses, mantinham as crianças motivadas e envolvidas.

(...) a desafiar a criança para evoluir em termos de dificuldade. Se o conteúdo é formatado e dado de uma determinada maneira, ele não vivencia, ele decora-o. Não tem noção do que realmente aprende. (...) por isso organizamos o programa e as atividades em torno disso, utilizando as suas capacidades para fazer frente as dificuldades. (D1)

Por exemplo, houve um menino hoje que não estava a pegar bem no pincel. E eu deixei-o experienciar pegar mal no pincel. Ele até achou piada, mas depois viu, que estava a querer fazer a figura humana e que aquilo não saiu bem. E eu tive que lhe dar outra folha e disse-lhe, agora experimenta com o pincel em pé. Mas foi ele que chegou à conclusão que aquilo não estava sair bem. Por isso, às vezes temos de os deixar errar, em vez de dizer olha, não é assim que se faz a pega do pincel. Na minha opinião, temos de os vivenciar porque é que está errado, porque para a próxima, ele vai fazer naturalmente a pega certa e autonomiza-se. (D2)

(...) claro que sim. Tenho que fazer os registos. Claro que o registo de uma criança de 3 anos não é igual ao de 6 e de 5. Da mesma forma que, se nós pedirmos a uma criança para desenhar o mar, ninguém me vai fazer o mar todo igual. Toda a gente sabe o que é o mar, como é o mar, mas cada um vai desenhar à sua maneira, como o entende. (D2)

Recorrendo às teorias revisitadas na revisão bibliográfica, entendemos que as posturas das entrevistadas estão em consenso com Tomlinson e Allan (2002), uma vez que estes salientam que uma verdadeira diferenciação pedagógica positiva, exige que o educador esteja atento ao seu grupo e às suas respetivas necessidades e perfis de aprendizagem, criando situações de aprendizagem significativas e apelativas, com recurso a dispositivos didáticos, que potenciem a autonomia, interesse, criatividade e participação das crianças, no seu processo educativo. Contudo, os mesmos autores aferem que as tarefas propostas somente estarão desprovidas de um carácter discriminatório e redutor, se apresentarem “um grau adequado de dificuldade para serem e permanecerem motivadoras e desafiadoras (...).” (p.15), adequando-as aos seus perfis de aprendizagem.

Concomitantemente, nas estratégias propostas, as entrevistadas subscrevem Zabalza (2000), que enfatiza que o educador, ao refletir detalhadamente sobre os desafios que o processo de aprendizagem coloca à criança, desenvolve práticas e estratégias de diferenciação pedagógica e aciona recursos, que fomentem o

desenvolvimento holístico e integrado das mesmas, nos seus diversos domínios operacionais, articulando a expressão das suas competências na superação das suas necessidades, como garante do sucesso das aprendizagens.

Tendo em conta a riqueza da heterogeneidade dos perfis de aprendizagem das crianças dos seus grupos, as educadoras acionaram outras estratégias, que passamos a exemplificar:

(...) Muitas vezes nos jogos de construção, nos próprios legos, em que eles estavam a brincar, eu acabava por tentar que eles, numa dinâmica de pares, faziam contagens. Há aqueles para os quais a contagem é algo natural então misturava as crianças com outros para os poderem ajudar e os mais competentes fossem um exemplo a modelar. (...) para o colega mais competente com que brinca o ajudar esclarecer as suas dúvidas. (...) É na interação com outros modelos e com os objetos que vai assimilando novos conhecimentos, e superando dificuldades. (D1)

Tutoria de pares, muitas vezes é por aí, tentar juntar uma criança mais desenvolvida a outra mais tímida, mais recatada, para que possa modelar o comportamento ou perder a vergonha. Porque às vezes, elas têm o mesmo nível de desenvolvimento, só que um é mais envergonhado que o outro. (D2)

Encontramos presente nas dinâmicas cooperativas, que estas educadoras promovem a clara intenção de fomentar o contacto entre pares com níveis diferentes de capacidade, de modo a estimular a entreajuda, tal como a modelagem e aprendizagem de outras competências ainda emergentes e/ou em processo de desenvolvimento, contemplando a relevância da Zona de Desenvolvimento Proximal nas tarefas propostas às crianças. Estas posturas pedagógicas confluem com os pressupostos da aprendizagem cooperativa esclarecidos por Bessa e Fontaine (2002), que a concebem como a base de todo o processo de diferenciação, sendo vista como um ensino que consiste em formar grupos de trabalho heterogéneos, de forma a garantir a diversidade dos níveis de competência, fazendo depender da expressão e da ação construtora conjunta dos sujeitos da aprendizagem, a formulação das respetivas conclusões ou respostas aos desafios do saber.

Acerca da implementação de práticas educativas diferenciadas, a D1 acrescenta ainda que, quer devido à necessidade de corresponder às expectativas dos pais, quer às diretrizes da política educativa da escola, nomeadamente nos 5 anos com o preenchimento de manuais, por vezes é difícil gerir tais exigências, atender aos interesses das crianças e empreender na prática de uma metodologia ativa e da operacionalização de estratégias pedagógicas diferenciadas, colocando em causa a otimização do processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências.

Na relação pedagógica isto deve estar presente e nos devemos motivar a aprender e não se limitar a que elas reproduzam padrões (...) Não tenho nada contra o uso de manuais, mas acho

que não devem ser o único recurso porque eles trabalham padrões e matrizes do que as crianças devem aprender, como se elas fossem todas iguais, elas passam pelas mesmas fases de desenvolvimento mas cada uma tem o seu ritmo, não são todas iguais e aquilo que lhes propomos ao que eles constroem por si com a nossa orientação não pode ser tudo igual. (D1)

Por conseguinte, revemos no discurso da D1, o partilhado por Perrenoud, citado por Santana (2000), ao aferir como medida pedagógica, que diferenciar é romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas sobretudo, corresponder a uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável.

c) Importância da Atividade Lúdica e do Jogo como Instrumento Diferenciador

Segundo as docentes, a atividade lúdica e o jogo constituem o melhor instrumento para aceder naturalmente à identidade individual e sociocultural de cada criança, às suas concepções prévias e noções sobre o mundo, bem como ativar as suas competências para, de maneira inadvertida, colmatar as suas dificuldades, envolvendo-os e motivando-os a empreender num processo de aprendizagem, onde detêm um papel ativo e participativo.

Assim, esclarecem:

A criança precisa imenso de explorar, de se conhecer a si própria, de conhecer os seus limites, para poder ultrapassá-los e para nós podermos ajudar (...) é a forma de como a criança percebe o mundo e como a criança aprende e desenvolve as suas competências motoras, cognitivas e de linguagem (...) o jogo, sem dúvida nenhuma. Em qualquer das suas dimensões lúdica, ativa, dinâmica. Porque é a maneira de como a criança está no mundo e como descobre o mundo. (D1)

Alguns educadores, no pré-escolar, esquecem-se de brincar, de dar resposta através do jogo e da brincadeira, de explorar os objetos e as várias competências que as crianças já têm para desenvolver outras nas quais possam ter mais dificuldades, mas sempre de uma forma lúdica. (...) Através da experimentação, do jogo, da brincadeira, para depois chegar aquilo que nós queremos abordar, mas sempre de uma forma mais lúdica. (D1)

Se as crianças que não sabem brincar, as crianças que não exploram, porque a primeira brincadeira é a relação que a criança cria com o objeto. Ao brincar a criança ensaia comportamentos e conceitos e partilha e comunica com o outro estes conceitos, completando-os. (D2)

Sempre de uma forma lúdica, mas orientado o barco para onde nós queremos que eles vão, que nós lhe queremos ensinar, conseguimos que ele memorize e aprenda. De uma forma lúdica, conseguimos abordar tudo aquilo que nós queremos e que a criança aprenda, memorize, sem se aperceber. (...) eu considero que temos sempre de o fazer de uma forma lúdica. Para conseguir chegar onde queremos, mas sem que eles se apercebam. Se for de uma forma lúdica, chegam lá. (D2)

Analisando tais afirmações, constatamos que as docentes corroboram as considerações de Santos (2009), que assevera que a atividade lúdica pedagógica surge

como uma estratégia fundamental do educador, quando este pretende empreender com os seus aprendentes num processo de aprendizagem diferenciado, que vá ao encontro da expressão das suas competências e interesses, pois desde os primeiros anos de vida, que a criança vivencia e contacta com momentos de brincadeira e jogo. Como tal, conceber a aplicabilidade deste instrumento facilitador, no âmbito educativo, irá permitir uma maior proximidade com o ambiente já conhecido da criança, o que despertará a sua iniciativa para a descoberta, o interesse, motivação e curiosidade para compreender tal conteúdo, e implicar-se no processo de aprender a aprender.

Debruçando-se sobre a atividade lúdica e, particularmente o jogo, as educadoras consubstanciam-no como um recurso didático natural e familiar para a criança, com uma forte componente social, mediante o qual a mesma estabelece uma relação com o outro e com o meio. Deste modo, ambas as entrevistadas enunciam a importância da sua integração no quotidiano escolar, bem como do seu contributo para o desenvolvimento das diversas competências, como atestam os seguintes exemplos:

O jogo é, a brincadeira são um instrumento que devemos utilizar com frequência para desenvolver nas crianças a consciência da regra e da conduta (...) o jogo é social serve para estar com os outros, para partilhar com o outro, que os obriga a perceber o espaço que os outros ocupam, como partilhar as brincadeiras com os outros, como se auto regular para conseguirem estar em grupo. (D1)

Portanto, é sempre através do jogo. (...) acaba por desenvolver aquilo que é essencial nas relações humanas, que é a capacidade de aceitar o outro e a capacidade de se entreajudar. Por isso, eu vejo o jogo como aquilo que é natural para a criança e que lhe permite desenvolver as suas capacidades em autonomia. (D1)

As crianças aprendem quando estão a brincar, a explorar, a jogar e assim aprendem sobre os objetos e os outros, sobre os limites dos outros, assimilam e testam regras, exploram atitudes e valores na interação com os outros. (...) envolvidas na aprendizagem expõem os seus conceitos cognitivos matemáticos falam sobre eles e discutem até encontrar uma resposta. Assim ao organizar o seu pensamento desenvolvem a linguagem, criam regras para aplicarem o jogo e executam-nos ajudando-se uns aos outros. (D2)

Analisando o descrito pelas docentes, compreendemos que as suas perspetivas são consensuais com o defendido por Mendonça (2002), pois a autora refere que o jogo possui uma componente afetiva, que não necessita de motivação externa para captar a atenção da criança. O próprio jogo, por si só, impele-a a empenhar-se naturalmente na descoberta dos objetivos do jogo, levando-a envolver-se na sua aprendizagem e a criar a sua experiência individual, promovendo mutações cognitivas que dão origem ao seu próprio conhecimento. Todavia, tendo em conta a dimensão cooperativa inerente ao jogo, este emerge com mais um cenário, no qual segundo a corrente socio-construtivista de Vygotsky (1991), as crianças aprendem de forma ativa em interação com o meio que as rodeia, participando de forma exploratória na construção da sua própria cultura,

modificando-a e provocando transformações nos sujeitos que com ela interagem, evoluindo nas suas concepções cognitivas, bem como na gestão de competências pessoais e sociais com repercussões a nível da expressão cultural e comunitária.

Tal como afirma Rodrigues (2009),

“a aprendizagem acontece através da interação, na relação com os objetos físicos, entre o pensamento e a experiência, entre o adulto e a criança e, entre a criança e os seus iguais, num processo integrado com o mundo do qual a criança faz parte (...)” (p. 99).

4.3 Perspetivas dos Encarregados de Educação da Percursos

Neste tópico, visamos analisar as entrevistas realizadas aos encarregados de educação de duas das crianças de cinco anos, que participaram no processo de investigação. Assim sendo, estamos perante duas encarregadas de educação do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 40 e 45 anos, uma delas com uma especialização profissional e a segunda licenciada. Mais uma vez, acionamos o princípio de confidencialidade e identificámos os encarregados de educação através das siglas «E1,E2».

Acresce referir que as crianças consideradas neste estudo, durante o seu percurso educativo e no período que integraram a sala do pré-escolar, foram acompanhadas por duas educadoras, designadas para efeitos desta investigação de D1 (uma das educadoras entrevistadas) e D3, com práticas educativas distintas, pelo que no decurso da entrevista, as suas encarregadas de educação estabeleceram critérios de comparação entre a práxis pedagógica de ambas, bem como a exibida pela investigadora no seu estágio. Neste sentido, procurando facilitar a interpretação e leitura das informações recolhidas, efetuámos a análise comparativa das considerações que as entrevistadas tecem sobre ambas as educadoras, nas categorias definidas para uma das dimensões de análise, intitulada “Concepções e Perspetivas sobre a Prática Pedagógica dos Educadores da Percursos” que passamos a explicitar: Preocupações e prioridades na seleção de uma escola; Apreciação da proposta curricular e sua dimensão diferenciadora; Apreciação da estruturação e organização da rotina, espaço educativo e recursos didáticos disponibilizados no processo de aprendizagem; Avaliação da relação pedagógica adulto/criança; Avaliação da parceria escola/família; Avaliação das atividades desenvolvidas; Avaliação da importância da atividade lúdica e do jogo no desenvolvimento dos seus educandos.

Na segunda dimensão, denominada de “Concepções e Perspetivas sobre o Trabalho Realizado na Prática de Ensino Supervisionada”, pretende-se que as

entrevistadas exponham as suas perspetivas sobre a prática educativa apresentada pela investigadora no seu estágio, prospetando a avaliação desta de acordo com os seguintes parâmetros: Apreciação da estruturação e organização da rotina, espaço educativo e recursos didáticos disponibilizados no processo de aprendizagem; Avaliação da relação pedagógica adulto/criança; Avaliação da parceria escola/família; Avaliação das atividades desenvolvidas; Contributo da atividade lúdica e do jogo no desenvolvimento dos seus educandos.

Por fim, na última dimensão “Concepções e Práticas Educativas Diferenciadas: A atividade lúdica e o jogo como instrumento promotor da diferenciação pedagógica” visámos auscultar as entrevistadas sobre algumas concepções importantes para a temática central do estudo, tendo como categorias: Conceito de Diferenciação Pedagógica; Estratégias pedagógicas diferenciadas implementadas, na resposta aos perfis e interesses diversificados do grupo de crianças e do seu educando; Importância da atividade lúdica e do jogo como instrumento diferenciador; Sugestões para melhoria da resposta educativa diferenciada facultada pela Percursos Educação.

4.3.1 Concepções e Perspetivas sobre a Prática Pedagógica dos Educadores da Percursos

Com as categorias apresentadas pretendemos aferir:

- a) Preocupações e prioridades na seleção de uma escola: que aspetos têm em consideração na escolha da escola para os seus educandos;
- b) Apreciação da proposta curricular e sua dimensão diferenciadora: apreciação da proposta curricular apresentada pelas educadoras e como a mesma integrava a heterogeneidade das crianças;
- c) Apreciação da estruturação e organização da rotina, espaço e recursos didáticos disponibilizados no processo de aprendizagem: como o espaço educativo estava organizado, os recursos existentes, a sua funcionalidade e como se refletia na aprendizagem,
- d) Avaliação da relação adulto/criança: apreciação das entrevistadas sobre a relação estabelecida entre as educadoras e o seu educando;
- e) Avaliação da parceria escola/família: como ocorre a participação dos pais no contexto escolar, particularmente no processo de aprendizagem dos seus educandos;

- f) Avaliação das atividades desenvolvidas: tipo de atividades que foram desenvolvidas, a sua operacionalização e relevância para os seus educandos;
- g) Avaliação da importância da atividade lúdica e do jogo no desenvolvimento dos seus educandos: contributo destas atividades para o desenvolvimento dos seus educandos;

a) Preocupações e Prioridades na Seleção de uma Escola

Verifica-se que as entrevistadas demonstram as mesmas preocupações acerca da oferta educativa fornecida pela escola, focando três aspetos essenciais: a aquisição de competências académicas de base (ler, escrever), o desenvolvimento de condutas comportamentais adequadas e a elaboração de um processo de aprendizagem centrada nos interesses e particularidades das crianças. Todavia de entre os aspetos citados, ambas conferem maior relevância ao terceiro, denotando-se, desta forma, a preocupação de que o contexto escolar valorizasse a individualidade dos seus educandos e, por conseguinte, que desenvolvesse o processo de aprendizagem em torno da expressão em equidade da mesma, respeitando as suas características.

A aprendizagem dos requisitos para a leitura e a escrita, a matemática, como em qualquer escola. Mas também é um complemento à educação que os pais lhe dão em casa, que eu lhe dou em casa. Camaradagem com os colegas, amizade, companheirismo, respeito e educação. (E1)

(...)que fosse heterogénea e que procurasse evidenciar o individualismo de cada criança. Pelo menos, que se preocupasse com as características de cada um, (...) que através das características de cada criança, se possa desenvolver o mesmo tema, os mesmos programas educativos, adaptados a cada um. (E1)

A minha questão era de que a C3 (...) aprendesse a ler, a escrever ou os pré-requisitos para a leitura e para a escrita, mas que aprendesse a ter condutas adequadas, que aprendesse valores. Mas mais do que isso, que fosse uma escola permitisse os interesses dela como criança e como indivíduo, (...) E era uma preocupação minha que a escola pudesse atender a este perfil dela, a estas características dela. (E1)

Estas afirmações remetem-nos às concepções de Grave-Resendes & Soares (2002), que afirmam que “se a escola tem como objetivo formar cidadãos que pensem, que conheçam e saibam tirar proveito das suas capacidades” (p.20), então, é fundamental que considere “as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, pontos fracos, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (p. 20). Constata-se, então, que as entrevistadas partilham dos mesmos pressupostos destas autoras, pois consideram que a individualidade da criança é relevante para o processo de aprendizagem, pelo que na sua concepção e operacionalização, deverá considerar a integração “das capacidades cognitivas de cada

um dos seus alunos e vá ao encontro destas na maneira como planifica, gere, e avalia o processo de ensino-aprendizagem” (Grave-Resendes e Soares, 2002, p.21).

b) Apreciação da Proposta Curricular e sua Dimensão Diferenciadora

Nas respostas das entrevistadas, ambas referem que denotaram uma grande divergência nas propostas curriculares oferecidas pelas duas educadoras, principalmente no que concerne a sua metodologia pedagógica, manifestando uma total concordância com a proposta curricular apresentada D1.

Inicialmente, achei muito motivante, e eu notei que ele desenvolveu no sentido do que se pretendia. Mais tarde, com o tempo que ele lá esteve, a metodologia foi sendo alterada e eu. Achei muito metódica. (E1)

Também dependia um bocadinho da educadora que estava com ela. Gostei muito do trabalho da primeira educadora que esteve com ela nos 3 e 4 anos, porque o programa que ela apresentava, baseava-se muito nisto que lhe estava a falar, em dar resposta aos interesses e motivações da C3. (E2)

Relativamente à D1, as entrevistadas realçam o facto da mesma ter manifestado uma notória preocupação em desenvolver atividades pedagógicas e oportunidades de aprendizagem em função das características, interesses e preocupações das crianças. Para além disso, dão a entender que estas participavam ativamente na sua aprendizagem, pois tinham a liberdade de selecionarem e explorarem os diversos conteúdos teóricos e práticos de forma integrada, consoante as suas necessidades articulando as com a expressão das suas competências.

A primeira educadora tinha mais ideias, e eu notei que ela não individualizava cada criança, mas trabalhava individualmente dentro dos horários (E1)

(...) havia coleguinhas do C1, que tinham outros interesses e que tinham outras dificuldades que não eram as do C1, e eu vi trabalhos, dentro do mesmo tema, mas executados de forma diferente. E isso fez-me perceber que ela trabalharia com eles de forma diferente, consoante os interesses e necessidades de cada um. (E1)

(...) abordava várias dimensões, não se focava só numa dimensão, havia uma ligação entre todas as dimensões. E uma das coisas que também achei interessante nessa altura, foi que a educadora apresentou o programa curricular de uma forma muito global, dando a entender, de certa forma, que as crianças iam participar nos conteúdos que iam escolher nas diferentes dimensões, como na área da Matemática. Ou seja, havia uma ligação e isto pareceu-me super interessante, porque foi de encontro às minhas preocupações com a C3. Um espaço que desse resposta ao seu perfil, às suas competências e aos seus interesses. (E2)

Acerca da proposta pedagógica da D3, as encarregadas de educação constaram uma mudança de pressupostos metodológicos que não foi do seu agrado. Segundo a E1, esta caracterizava-se pela simples reprodução de algo previamente elaborado, o que não refletia a individualidade das suas crianças, pois todas as crianças apresentavam trabalhos idênticos. Do mesmo modo a E2, concordou mais com a prática pedagógica

da D1, por considerar que esta foi mais ao encontro do que pretendia para o desenvolvimento do seu educando.

Eu achava que se praticava demasiado a expressão plástica. (...) Não desafiavam a criatividade da criança, no sentido de ela própria propor um tema e bem ou mal, consoante a idade, tentasse desenhá-lo. (E1)

Muito pouco dos trabalhos que eu tive do C1 refletiam o que ele queria ou que ele gostaria de fazer. (E1)

Este último ano, não senti muito isso. Não que tenha alguma coisa contra a educadora, nada disso, mas não gostei muito da metodologia utilizada. (E2)

As observações das entrevistadas permitem aferir que a D1 atendeu à heterogeneidade do grupo de crianças na sua proposta curricular, porque procurou adaptar os conteúdos e as estratégias pedagógicas aos interesses e características individuais e socioculturais das mesmas. Tal evidência foi valorizada pelas entrevistadas, porque respeitou a individualidade dos seus educandos e foi ao encontro das suas expectativas de desenvolvimento para os mesmos.

As apreciações das entrevistadas transcrevem as concepções de Gimeno-Sacristán (2008), sobre a definição de uma educação de qualidade para todos, mencionando que para abraçar tal postulado, as escolas, enquanto espaço educativo e social, devem adequar políticas educativas, redefinir metodologias pedagógicas e equacionar a formulação de uma resposta educativa diferenciada, que atenda à heterogeneidade cognitiva, linguística, motora, emocional e sociocultural de cada um dos seus aprendentes.

c) Apreciação da Estruturação e Organização da Rotina, Espaço e Recursos Didáticos disponibilizados no Processo de Aprendizagem

Para além de voltarem a identificar as diferenças entre as educadoras D1 e D3, as interlocutoras realçam as repercussões das suas respetivas práticas pedagógicas na alteração postura cognitiva e comportamental das crianças no processo de aprendizagem.

Inicialmente, as entrevistadas enunciaram uma maior diversidade de recursos materiais utilizados pela D1, e que tal refletia a intenção desta última em moldar o ambiente educativo em torno dos interesses das crianças, tendo também solicitado o contributo das mesmas para esse efeito, ao pedir às crianças que trouxessem para a sala objetos representativos da sua individualidade. Concomitantemente, detetaram um maior índice de participação e desenvolvimento por parte dos seus educandos.

Inicialmente estavam muito bem. Havia determinados recursos que estavam disponíveis utilizam recursos diversificados para decorar a sala inclusive pediam objetos para integrarem nas áreas

de brincadeira. (...) também havia muitos direcionados à terra. Mais um dos interesses do C1. Com a chegada da Primavera, havia a plantação de uma árvore, (...) (E1)

Ele podia ser muito jovem ainda, muito pequenino, mas o interesse dele era esse e isso revelou que esse interesse se desenvolvesse ainda mais, levou a questionar mais, a fazer mais perguntas e a querer saber mais. (E1)

Durante o período em que ela esteve entre os 3 e os 4 anos, eu realmente notei que houve uma intenção da educadora em integrar os interesses das crianças. Ela tinha a sala organizada em áreas, como agora nos 5 anos, mas pedia aos pais para que trouxessem brinquedos para integrar nas áreas, como a área da casinha, dos jogos. Ou seja, interesses que fossem significativos para cada uma das crianças. (E2)

Por exemplo, a C3, quando chegava a casa, falava muito mais da vida na escola, porque a D1, no início de cada dia, começava por falar com eles, abordar histórias que eles traziam, questioná-los sobre coisas que eles queriam aprender. E eu notava na C3 uma maior participação. (E2)

Por outro lado, denotaram uma padronização dos recursos por parte da D3, ou seja, as crianças utilizavam os mesmos materiais, independentemente das suas particularidades, o que, segundo as entrevistadas, se traduziu numa maior desmotivação dos seus educandos no processo de aprendizagem.

Depois, parece que houve ali um corte, não sei o que é que aconteceu, esse tipo de materiais, apesar de ainda lá estarem, deixaram de ser utilizados. E voltámos aquilo que falei anteriormente, padronizado, todas as crianças têm a mesma idade, têm os mesmos interesses, são todas iguais. Voltámos a isso. (E1)

(...) eram sempre feitas da mesma forma. Canetas de filtro, as tintas eram as aguarelas. Mas eu achava que podiam ser utilizados outros materiais. Uma pintura com café, com chocolate, coisas do dia-a-dia porque este tipo de atividade estimula a criança a pensar por si. Não que ache mal ter materiais padrão, mas deve-se diversificar para propor novas ou outras aprendizagens. (E1)

A C3 nunca gostou muito de desenhar e quando começou a explorar o desenho de letras, não foi uma coisa que a agradasse muito. Ela sentia-se muito insegura e não gostava muito de fazer. E como com a educadora D3, os meninos ficavam a fazer muito este tipo de trabalho no manual, a C3 rejeitava um bocadinho isto, porque se sentia incapaz. (E2)

Eu notava ela a querer fazer os trabalhos, a querer fazer as fichas mais isolada. (E2)

As afirmações das entrevistadas determinam que as mesmas consideram as práticas implementadas pela D1 como as mais apropriadas, quer ao nível da organização do espaço educativo (áreas específicas, relacionadas com os interesses das crianças) quer da rotina de sala ao proporcionar oportunidades para o diálogo e partilha de ideias entre os elementos do grupo na resolução de problemas. Por outro lado, também disponibilizava para exploração diversos recursos materiais, solicitando a colaboração das crianças para integrar objetos que lhes eram familiares, constituindo tal um fator que despontou a motivação e envolvimento dos seus educandos na aprendizagem, bem como favoreceu a expressão da sua auto-estima e auto-eficácia, pois criou momentos de aprendizagem significativos. Neste sentido, verifica-se que as entrevistadas vão ao encontro do preconizado por Portugal (1998), que defende que no âmbito do

desenvolvimento do currículo em pré-escolar, a organização do ambiente educativo deverá favorecer a aprendizagem da criança, de forma a “criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar a autonomia e relações interpessoais positivas” (p.12), pelo que deve integrar o conjunto de finalidades e práticas educativas, a figurar na práxis pedagógica do educador enquanto lê as necessidades expressas das crianças, identifica os materiais prioritários e proporciona desafios mais estimulantes (M. E., 1997). Recordam também Morgado (1999), autor que concebe que na estruturação deste *setting* promotor do desenvolvimento holístico da criança, confluem três dimensões intimamente correlacionadas (tempo, recurso e espaço), a partir do qual se constrói o cenário em que as atividades são desenvolvidas, preenche em estratégias e posturas pedagógicas, selecionadas e colocadas em prática pelo educador, no sentido de maximizar o potencial participativo da criança no processo de ensino-aprendizagem.

d) Avaliação da Relação Adulto/Criança

Na análise desta categoria destaca-se, uma vez mais, a consonância das perspetivas das entrevistadas sobre as educadoras, mencionando as diferenças da postura pedagógica de ambas as educadoras na relação com os seus educandos, voltando a dar maior destaque à D1.

Acerca da postura da D1, as entrevistadas referem que teve uma influência bastante positiva sobre os seus educandos. No caso do relato da E1, esta salienta que o seu educando apreciava e respeitava bastante a D1, sendo que tal era visível pelos relatos entusiastas do seu educando sobre o seu dia-a-dia na escola. Em relação à avaliação da E2, esta refere o papel significativo que a D1 teve no desenvolvimento cognitivo do seu educando, nomeadamente na expressão da linguagem.

(...) gostava muito da primeira educadora. Ele chegava a casa e contava o que é que fazia, que a educadora tinha feito isto, tinha feito aquilo, que tinham utilizado isto e tinham feito desta forma ou daquela, que tinham feito a atividade desta forma ou da outra. E tinha muito respeito por essa educadora. Ela impunha-se quanto se tinha que se impor e também era atenciosa quando eles necessitavam. E ia de encontro às necessidades deles. E ele adorava a primeira educadora. (E1)

Portanto, havia mais cooperação entre elas, porque a relação que a D1 tinha promovia a participação da C3. Por exemplo, hoje ela é uma criança que se expressa muitíssimo bem, que se deveu em grande parte ao que a D1 fazia, que era estimular a comunicação. (E2)

No que diz respeito à postura da D3, as duas entrevistadas consideram que teve um efeito oposto ao da D1, uma vez que ambas verificaram que os seus educandos relatavam muito menos os episódios seu dia-a-dia escolar. A E1 acrescenta que não houve qualquer proximidade entre a D3 e o seu educando, tendo este último chegado a mostrar-se desmotivado para aprendizagem.

Não houve um relacionamento afetivo, não houve uma ligação com ele. (E1)

(...) ele tornou-se mais relutante à aprendizagem. Com a primeira educadora, ele chegava à casa e contava o que tinha feito, que a educadora lhe tinha dito para fazer desta forma. Na última fase, não. Ele já não falava na educadora, nem o que tinha feito. Eu tinha que lhe perguntar o que é que fizeste na escola hoje? Correu tubo bem, o que é que fizeste e não era espontâneo dele. (E1)

(...) é positiva. A C3 tem uma boa relação com a D3. Ela gosta de ir para a escola e diz que a D3 a ajuda a ler e a escrever. Contudo, parece-me que a relação que foi criada entre a D1 e a C3 foi mais adequada, porque a C3 falava muito mais. (E2)

É possível então, comprovar que as entrevistadas consideram a postura da D1 como determinante no desenvolvimento dos seus educandos, pois ao estabelecer uma relação de proximidade com as crianças, que se pautou pelo exercício da comunicação, pelo respeito da sua individualidade. Logo partilhando o poder de decisão com as crianças e estimulando a cooperação, conseguiu mantê-los motivados nas tarefas e consequentemente promover o seu desenvolvimento.

Estas considerações confluem com as de Freire, citado por Gadotti (2007), que confere ao educador a função de mediador, na relação do aprendente com o saber, uma vez que não se limita a transferir os conteúdos, mas, acedendo aos esquemas conceptuais das crianças, determinados pelas suas experiências socioculturais, em parceria com os alunos, investiga e produz o conhecimento, motivando-os a apreendê-lo e proporcionando-lhes oportunidades de participar ativamente na dinâmica coletiva de construção do saber.

e) Avaliação da parceria escola/família

No concernente às iniciativas das educadoras na promoção da parceria escola/família, as entrevistadas manifestam opiniões semelhantes, relatando que a sua participação nas atividades da escola se limitava em estar presente nas datas comemorativas. A E1 refere ainda que chegou a participar em algumas atividades, mas sem conseguir especificar quais.

Nós fomos chamados para algumas atividades das crianças, em que nós poderíamos participar. Na segunda etapa, toda essa parte de que eu gostava e que achava boa, em relação à metodologia inicial, foi desaparecendo aos poucos. (E1)

(...) só para as reuniões e as datas comemorativas. A Páscoa, o Natal, os espetáculos (...) (E1)

(...) a nossa participação enquanto pais, promovida pela escola, é mais em datas comemorativas (...) (E2)

(...) a nossa opinião não era considerada, ou seja não me sentia a participar. (E2)

Nestas suas afirmações, denota-se que as entrevistadas consideram não ter qualquer influência sobre a aprendizagem das crianças em contexto escolar, o que contraria as aceções de Silva (2001), ao defender que a intervenção pedagógica do

educador deverá transcender o ambiente escolar e englobar as famílias como agentes educativos, permitindo-lhes exercer um papel formador na aprendizagem, pois o núcleo de socialização primária da criança é a família. Assim, é a partir desta e sob a sua influência, que a criança apreende e constrói os primeiros conceitos culturais, exercita papeis e interioriza valores e condutas sociais.

f) Avaliação das Atividades Desenvolvidas

As entrevistadas revelam deter a mesma linha de pensamento, salientado, de forma perentória, uma total discordância pelas atividades desenvolvidas pela D3, ao nível da sua conceção e operacionalização.

Relativamente às atividades da D1, ambas as entrevistadas realçam que esta educadora partia dos interesses manifestados pelas crianças e elaborava-as em conjunto com as mesmas, sendo que por vezes estas resultavam das brincadeiras livres e nos jogos que empreendiam com os seus pares. A E2 acrescenta que a educadora potenciava a participação das crianças no processo de estruturação e organização das atividades, pois elas tinham a liberdade para escolher o material que pretendiam utilizar.

(...) notei. Felizmente, a educadora que ele teve inicialmente fazia bastantes atividades lúdicas. (E1)

Desenvolia atividades com eles, por meio do jogo e da brincadeira. Utilizava as brincadeiras, os jogos, as músicas, as histórias, imensas histórias. O C1 adora ouvir histórias, adora que lhe leiam livros. E ela utilizava esse meio para desenvolver o interesse dele. (E1)

E com a D1, que era mais baseado no brincar, eu vi-a a explorar conceitos até quando estava a brincar com as bonecas. Via-a a ela a trabalhar determinados conteúdos, a escrever num quadro e a explicar às crianças, e fazia-o como a D1 o fazia. (E2)

Eles pegavam em conteúdos que foram surgindo e que para as crianças eram significativos, e isso depois traduzia-se em atividades. Ou seja, partia-se dos interesses das crianças e das suas competências, para a projeção de atividades e não se limitavam a atividades padrões. (E2)

Com a D1, eu senti que havia uma participação efetiva das crianças, elas participavam em quase tudo. Elas escolhiam o que é que queriam fazer...houve uma vez em que eles tiveram de fazer uma atividade relacionada com a expressão plástica, em que a D1 lhes pediu para trazerem de casa, o material que queriam colocar. (E2)

Sobre as atividades da D3, as entrevistadas focam o carácter excessivamente padronizado destas e a sua reduzida diversidade, sendo quase sempre direcionadas para a pintura e expressão plástica. A E1 acrescenta que essas atividades não constituíam um desafio para as crianças, enquanto a E2 menciona que essa padronização se estendia à rotina de sala, e que as atividades emanavam do que a educadora considerava importante abordar e como deveria ser operacionalizado, portanto muito dirigida.

(...) era muito padronizada, muito virada para a expressão plástica, para a pintura. (E1)

(...) eram jogos predispostos e normalmente, eles eram deixados sozinhos a desenvolverem, não eram incentivados, não eram desafiados a fazer coisas com maior dificuldade para que pudessem demonstrar o que sabiam e superar e resolver as dificuldades que tinham. (E1)

As atividades desenvolvidas pela C3, durante este último ano no pré-escolar, eram atividades muito dedicadas a manuais. Pinturas em desenhos padrões. (E2)

As atividades não eram muito diversificadas, não iam muito ao encontro das crianças. E a rotina da sala era sempre a mesma coisa. Marcava-se as presenças, depois, eles iam brincar, fazia-se um ou outro momento de pintura. Depois, naquele período em que a C3 estava acordada, era fazer grafismos e grafismos. Noto progressos, mas não tanto como notei nos 3 e 4 anos, em que senti que a C3 estava mais feliz na escola, que participava mais. (E2)

Um outro aspeto em comum, referido pelas entrevistadas, foi o impacto negativo que as atividades da D3 tiveram nos seus educados, com a E1 a referir que o seu educando se sentia desmotivado pela falta de desafio, e a E2 revelando que a sua educanda se sentia insegura e desagradada.

O C1 deixou de falar e de mostrar interesses novos, mostrava-se desmotivado. Mesmo quando eu tentava em casa, que ele fizesse alguma atividade, ele dizia que na escola não fazia, que não era preciso, porque a professora dizia que não era preciso. Bastava pintar e quando eu lhe dizia que ele tinha de desenhar, a resposta dele era “não é preciso, mãe, é só pintar. Assim, olha. Vês? Rápido.” Era como se fosse para despachar o trabalho. Está feito, está exposto. (E1)

A C3 nunca gostou muito de desenhar e quando começou a explorar o desenho de letras, não foi uma coisa que a agradasse muito. Ela sentia-se muito insegura e não gostava muito de fazer. E como com a educadora D3, os meninos ficavam a fazer muito este tipo de trabalho no manual, a C3 rejeitava um bocadinho isto, porque se sentia incapaz. (E2)

Concluimos, porquanto que as observações das entrevistadas estão em conformidade com as afirmações de Riley (2005) acerca do papel do educador, que considera que este último, para além de atender às necessidades, interesses e perfis de aprendizagem de cada criança, também deve transmitir confiança nas competências ou capacidades das mesmas, proporcionando-lhes desafios, “através de experiências ricas e de atividades, [nas quais as crianças] aproveitarão (...) para comunicar, questionar, resolver problemas, querer saber mais, debater, argumentar e ouvir” (Riley, 2005, p.42). Por outro lado, ao optar por atividades de cariz lúdico, a D1 ativa os conhecimentos e posturas prévias das crianças, e fazendo uso do seu meio natural de aprendizagem o brincar, fomenta a expressão da sua autonomia e o desenvolvimento integrado das suas capacidades subscrevendo Glauert (1996), citado por Siraj-Blatchford (2005), que afirma que “as crianças reagirão melhor se virem as suas [vivências ou experiências] refletidas nos materiais e nas atividades organizadas...” (p.82).

g) Avaliação da importância da atividade lúdica e do jogo no desenvolvimento dos seus educandos

Refletindo acerca do registado no tópico anterior e, recuperando as observações das entrevistadas sobre as atividades desenvolvidas pela D3, as opiniões de ambas convergem ao afirmarem que estas poderiam ser dinamizadas mediante outra

abordagem, explicitando alguns exemplos em que se contemplam a projeção de maior complexidade e/ou dificuldade:

No Halloween. Eles fizeram uma aranha com as mãos e o C1, nesta altura, já estava a fazer os 5 anos e o desenho vinha com as palmas das mãos pintadas e impressas no papel. E eu achei que nesta fase da educação do C1, com 5 anos, que poderia ser feito de forma diferente, não só impressão. Ele poderia ter contornado os dedos da mão, mesmo que ficasse torto ou que não ficasse perfeito. Por isso, achei que podia ser feito de forma diferente, acho que era mais desafiante. (E1)

Compreendo que a D3 também tenha tido um acréscimo de trabalho, em prepará-los para o primeiro ciclo, daí se calhar recorrer tanto às fichas, ao grafismo, mas acho que há outras formas de explorar isso, para que as crianças se mantenham motivadas e aprendam. (E2)

Nestes relatos encontramos transcritos os pressupostos de Tomlinson e Allan (2002) quando preconizam que as tarefas propostas às crianças só poderão compreender a expressão ótima das suas competências e a melhoria dos seus pontos fracos se apresentarem “um grau adequado de dificuldade para serem e permanecerem motivadoras e desafiadoras (...).” (p.15)

Simultaneamente ambas as entrevistadas sugerem o jogo e a brincadeira e quaisquer atividades exploratórias ou experimentais com uma vertente lúdica como opções de atividades válidas, recordando que este foi um recurso bastante utilizado pela D1 e muito apreciado pelas crianças. A E1 refere que esta seria uma forma das crianças se expressarem livremente e do educador aceder aos conhecimentos prévios, e posteriormente, problematiza-los, orientando as crianças para a consecução dos objetivos indiciados pela educadora. A E2 enfatiza que foi através da brincadeira que viu a sua educanda a evoluir e a tornar-se mais autónoma, e progrediu em termos cognitivos e vocabulares, contextualizando e generalizando os conteúdos.

Poderia ser a partir de um jogo, brincadeira ou sei lá uma experiência que partisse deles, da sua imaginação que refletisse o que eles pensam. E fizessem bem, excelente. Se por acaso errarem, erraram. Era uma forma de lhes dizerem como faziam corretamente. Era uma forma de ensino diferente mais como fazia a D1. (E1)

(...) e o construir é apenas um jogo, mas que eu acho que é extremamente didático. (E1)

(...) com jogos, como o jogo da pesca, que foi através de músicas. E achei que já estava mais direcionado com os interesses dele. (E1)

Eles gostavam e brincavam, porque havia jogos interativos e eles aprendiam letras, números... (E1)

(...) exatamente, numa brincadeira. E nesses momentos, eu notava que a autonomia dela tornou-se completamente diferente, ela estava a modelar determinados comportamentos. Em termos cognitivos, via-a a evoluir, em termos de vocabulário também. E mais do que evolução, eu notava que ela generalizava a aprendizagem, ela contextualizava os conteúdos, adaptava aquele modelo a outras questões da aprendizagem.” (E2)

A D1 também utilizava muito isso, fazia jogos de palavras, jogo com capas. Até fazia jogos com aqueles bonecos que ninguém queria e não achava piada nenhuma, que nós queríamos eliminar das vidas nos nossos filhos, mas ela utilizava de forma positiva. (E2)

Atesta-se, então, que as entrevistadas entendem o jogo como um instrumento relevante para a aprendizagem, pois proporcionam oportunidades para que as crianças expressem as suas competências e as explorem num contexto que lhes é favorável e familiar, com recursos materiais significativos e estimulantes, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, o que vai ao encontro da ótica de Kishimoto (1994), ao propor que “qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo” (p. 22). De facto, esta autora atenta que a utilização do jogo como mecanismo e estratégia didática na aprendizagem de conteúdos, não só se consubstancia como objeto da ação educativa, mas também como promotor da literacia nos distintos domínios epistemológicos, na medida em que facilita a introdução e problematização de diversos conceitos cognitivos e respetiva articulação entre o formalismo teórico e a prática alicerçada nas vivências

4.3.2 Conceções e Perspetivas sobre o Trabalho Realizado na Prática de Ensino Supervisionada

Nesta dimensão, propomos a análise das seguintes categorias, mediante as quais pretendemos esclarecer:

- a) Apreciação da Estruturação e Organização da Rotina, Espaço Educativo e Recursos Didáticos disponibilizados no Processo de Aprendizagem (como as entrevistadas avaliam as propostas da investigadora no que concerne a organização da rotina, espaço educativo e recursos didáticos)
- b) Avaliação da Relação Pedagógica Adulto/Criança (a análise das entrevistadas relativamente à relação pedagógica adulto/criança fomentada na prática pedagógica da investigadora);
- c) Avaliação da Parceria Escola/Família (a apreciação das encarregadas de educação quanto às iniciativas da investigadora na promoção da parceria escola/família);
- d) Avaliação das Atividades Desenvolvidas: Contributo da atividade lúdica e do jogo no desenvolvimento dos seus educandos.

a) Apreciação da Estruturação e Organização da Rotina, Espaço Educativo e Recursos Didáticos disponibilizados no Processo de Aprendizagem

Relativamente à análise das propostas da investigadora, quanto à estruturação da rotina e espaço educativo, ambas as encarregadas de educação ressaltam que a mesma

propunha a participação e colaboração efetiva do grupo de crianças no processo educativo, na medida em que disponibilizava um tempo e espaço para a exposição e discussão de ideias na seleção e organização das atividades, delegando-lhes o poder decisão na escolha de materiais e de conceitos a explorar, sendo que a resolução de situações ou problemas resultava da sua cooperação.

Ele logo que chegava, dizia que diziam as suas ideias e os outros também e depois iam fazer o que tinham decidido, as vezes faziam a ideia dele outras vezes as dos outros, mas todos escolhiam se queriam trabalhar no projeto e em que parte. Outras vezes dizia que decidiram fazer a brincadeira dele, ou que falou das coisas do corpo humano que ele sabia e que com Entrevistador/Investigador tinham decidido desenhar o corpo. (E1)

Foram elas que construíram aquilo, um pouco como aconteceu com as pinhas, em que a Investigadora pediu para as crianças trazerem os materiais que queriam para decorar as pinhas. E ela escolheu, participou e, inclusive avaliavam o que é que tinham feito bem, o que não tinham feito tão bem. E acho que isso promotor da autonomia das crianças. (E2)

No que se refere à disponibilização de recursos didáticos, quer a E1, quer a E2, enfatizam que a investigadora, ao longo da sua prática educativa, possibilitou às crianças a exploração de diversos e diversificados materiais e/ou objetos, desde os padronizados aos naturais. Por outro lado, as interlocutoras referem também que em muitas das suas propostas, a investigadora recorreu a materiais lúdicos (brinquedos) familiares às crianças, advindas dos seus contextos sociais (casa), nos quais os utilizavam amiúde enquanto brincavam.

Muito como a Investigadora fez com os jogos que apresentou no computador, o jogo das plantas com o fantoche e eles poderem mexer nas plantas. (...). Eles utilizaram farinhas, até a própria comida colorida. Colorantes para dar cor a massas...outro tipo de materiais, do quotidiano, que eu uso em casa com ele e ele está habituado. (E1)

Diferentes, diversificados e relacionados com as vivências que eles tinham. E no seu estágio, acho que recorreu muito a isso. Acho muito interessante trazer para o trabalho na escola, aquilo que nós trabalhamos com eles em casa, (...) nas atividades do estágio, pareceu-me, porque utilizou muito os recursos do quotidiano, objetos que as crianças utilizavam em casa ou então que utilizavam no jardim e traziam para dentro de casa. Materiais muito naturais, como as folhas, as pinhas, os paus. Houve uma atividade em que ela pintou e decorou as pinhas com materiais diferentes. (E2)

A E2 adita ainda que a investigadora procurou incorporar os interesses e constructos pessoais e sociais das crianças, na organização do espaço educativo, ao criar uma nova área de conteúdo dedicada à exploração de conceitos da área do conhecimento do mundo, nomeadamente das ciências, que entende constituir uma boa estratégia para estimular e motivar as crianças no processo de aprendizagem.

(...) pedir para as crianças trazerem materiais para a escola, como objetos e determinados brinquedos, para as integrar na área de sala. Outro exemplo foi a criação da área da ciência, que retomou um pouco aquilo que tinha sido abordado pela D1 em anos anteriores e que era um interesse daquelas crianças. Ou seja, criou uma área onde as crianças pudessem explorar interesses e motivações delas. Acho que isso foi uma boa estratégia, porque as crianças estavam motivadas, as crianças queriam aprender e é uma forma de harmonizar tudo isso. (E2)

Esta entrevistada menciona também que a investigadora recorria ao espaço exterior, para a dinamização das atividades, com o intuito de reportar os conceitos desenvolvidos em sala, uma vez que é neste contexto que os mesmos têm visibilidade e são experienciados e contextualizados.

Fazer atividades lá fora, jogos no exterior onde eles poderiam experimentar os conceitos que trabalhar dentro da sala, como foi o jogo das raízes com o percurso ao pé – coxinho, ela adorou. (E2)

Perante as observações das entrevistadas, constata-se que as mesmas vão ao encontro das concepções de Mendonça (2002), que considera a organização da sala de atividades, ao qual designa de ambiente educativo, como um terceiro educador, pelo facto de a sua configuração e dinâmica de funcionamento determinar as interações entre as crianças. Desta forma, a autora considera que na estruturação desse ambiente, é de extrema relevância atender a determinados aspetos, nomeadamente aos recursos materiais e como estes influenciam a aprendizagem. Como assevera Neto (2005), se esse mesmo espaço incluir objetos e materiais do seu quotidiano, promoverá não só a criatividade da criança, como também a sua autonomia, na descoberta das oportunidades de aprendizagem que nele vigoram.

b) Avaliação da Relação Pedagógica Adulto/Criança

No concernente a este campo de análise, as entrevistadas concordam que a investigadora assumiu uma postura mediadora na relação entre a criança e o saber, reconhecendo que a mesma possui capacidades para atuar e gerir as suas aprendizagens e, como sujeito ativo, acionar os seus conhecimentos e competências na construção coparticipada do saber. Referem ainda que a investigadora, tendo como recurso a comunicação livre e, facultando aos seus alunos a oportunidade de se dedicarem a uma das suas atividades naturais (o brincar), abrangia os conhecimentos prévios dos mesmos, considerando-os válidos contributos na estruturação de atividades, seleção de recursos e resolução de problemas. Deste modo, esta implicava e desafiava as crianças a problematizar os seus conceitos, fortalecendo a sua auto-estima e garantindo a sua participação no processo de aprendizagem.

(...) durante o seu estudo e ele dizia muito que estava a brincar e a aprender com experiências, e era lhe dada a oportunidade de ele construir e brincar, e aprender dessa maneira. (E1)

Particularmente, quando isso se tornou num interesse dela e ela veio extremamente motivada para participar. Outra coisa que eu achei interessante nessa atividade, foi que a Investigadora não nos disse o que pesquisar. E a própria C3 nos disse que podia ser pela internet. Ou seja, ela participou ativamente nisto (...) Outro exemplo que me recordo, que foi significativo, foi um jogo que era com um autocarro, que começou com uma brincadeira que ela propôs com os

colegas. E ela ficou toda contente, porque a sua opinião foi valorizada. O jogo era falar sobre regras de trânsito. (E2)

A E2 evidencia que a investigadora procurava abordar os conteúdos escolares, articulando-os com os interesses do seu educando.

(...) porque a Investigadora também levou a C3 a participar no dia-a-dia da escola, no quotidiano e a falar sobre determinadas coisas (...) Acho que é uma relação com base na comunicação, que parte daquilo que a C3 lhe diz para trabalhar os conteúdos escolares e acho isso muito importante. (E2)

Por outro lado, a E1 enfatizou as dinâmicas cooperativas desenvolvidas pela investigadora, na medida em que, utilizando uma situação natural de aprendizagem das crianças, i.e., por meio de uma proposta lúdica, a mesma promoveu o diálogo e a entreajuda entre os elementos do grupo com diferentes níveis de eficiência. Logo, assegurou, nesta partilha das suas competências, a resposta às necessidades de uns, ao conceder-lhes um modelo mais próximo do seu registo de produção e o reforço da auto estima do educando da E1, responsabilizando-o no processo de aprender a ser e a aprender a aprender.

(...) e que ajudava os colegas mais novos brincava com eles e foi chefe de grupo no jogo do puzzle e ajudou-os a aprender a escrever no computador, para fazer a apresentação do projeto que fez com a Investigadora, ajudou nas dificuldades deles, porque ele sabia fazer, copiar as letras e os amigos mais novos escolhiam a imagem (...) estava motivado, sentia-se com a auto estima em alta, que a Investigadora confiava nas suas capacidades e ele sentia-se responsável. (E1)

Em suma, as entrevistadas demonstraram de forma clara, a grande influência que a investigadora teve sobre os seus educandos, contribuindo decisivamente para o seu desenvolvimento. Estas afirmações estão de acordo com Vygotsky (1991), que entende que a criança se desenvolve quando interage com outros, pois tal dinâmica constitui um estímulo para a experimentação dos seus instrumentos cognitivos, principalmente se essa interação ocorrer com indivíduos mais experientes.

c) Avaliação da Parceria Escola/Família

Neste aspeto, voltamos a encontrar perspetivas convergentes no discurso das entrevistadas, pelo que ambas referem que as iniciativas conduzidas pela investigadora, no sentido de promover a participação efetiva dos pais/família no processo educativo, foram pertinentes e inovadoras, uma vez que fomentaram a partilha entre pais e filhos, enquanto empreendiam num projeto que envolvia os primeiros em todas as etapas de descoberta e exploração do saber.

Assim, as interlocutoras declaram que os pais colaboraram na estruturação e dinamização conjunta da tarefa com os seus filhos, desde a recolha de materiais, seleção

de instrumentos de pesquisa, à organização da própria tarefa, e que tal favoreceu a generalização da aprendizagem e desenvolvimento das competências dos seus educandos.

Arranjei uma máquina velha para ele poder levar (...) no da árvore que você pediu sim. Deu algum trabalho, porque um dos pedidos era nós procurarmos os materiais, não era propriamente uma árvore impressa, como teria sido anteriormente (...) recorremos à fotografia, fomos pesquisar, tivemos que ir buscar os materiais corretos do Castanheiro. Porque cada menino trazia uma árvore diferente. A do C1 era o Castanheiro e tive de ir procurar folhas do Castanheiro, até mesmo o tronco da árvore. (E1)

(...) eu senti-me a participar com as propostas que fez. Nós a pesquisarmos com os nossos filhos sobre as plantas. Isso foi um momento que nos aproximou. E nós, ao pesquisarmos com os nossos filhos, estamos, de certa forma, a desafiá-los para novos conhecimentos para outras dinâmicas. (...) eu senti-me a participar na aprendizagem da minha filha, porque ajudei-a a selecionar de um conteúdo, neste caso, as árvores, o que era importante, o que não era importante (...) Foi mais o participar na descoberta de conteúdos, participar no desenvolvimento de conteúdos. (...) acho que promoveu o desenvolvimento cognitivo da criança, promoveu vocabulário. (E2)

Ao confrontarmos estas considerações com as de Matos & Pires (1994), que defendem que “ (...) é aceite que tanto a escola como a família são as duas principais instituições que intervêm no processo de socialização e formação do homem” (p.30), verifica-se que as perspetivas das entrevistadas estão em conformidade com os autores, uma vez que ambos valorizam a participação ativa dos pais no processo de aprendizagem das crianças. De facto, são estes agentes educativos que as conhecem na sua totalidade, pelo que o seu envolvimento propiciará o desenvolvimento da criança e a generalização da sua aprendizagem.

d) Avaliação das Atividades Desenvolvidas: Contributo da atividade lúdica e do jogo no desenvolvimento dos seus educandos

De acordo com as encarregadas de educação, as propostas de atividades da investigadora baseavam-se na articulação entre os interesses das crianças e suas necessidades, isto é, prospetavam a ativação das potencialidades ou competências individuais das mesmas, na superação dos desafios ou pontos fracos das crianças, contando com a sua cooperação efetiva em todo o processo educativo.

(...) realmente, ele desenvolveu vários conhecimentos a esse nível. Lembro-me que tentou escrever a palavra cóccix, que foi uma parte que ele desenhcou e achei interessante. Percebia-se que ele tinha vários interesses. Sim, fugia um pouco da escrita e dessas atividades, mas como tinha que identificar uma parte do corpo com a escrita, ele fez um esforço para o fazer. (E1)

Ou seja, partia-se dos interesses das crianças e das suas competências, para a projeção de atividades Por exemplo, durante as atividades que a investigadora desenvolveu com a C3, eu vi-a a juntar sílabas, a explorar conteúdos vocabulares e até a querer desenhá-las (...) Mas notei por vezes, que em atividades do quotidiano, ficavam letras e sílabas. E acho que isso só possível de ser feito, por que foi focado nos interesses da C3, nas competências dela, daquilo que ela tinha como pontos fortes. Ela andou encantada com aquilo, ficou toda contente. E quando viu

exposto, lá está, foi uma coisa que eles fizeram e participaram. E aí, eu sinto que há uma participação efetiva da criança, porque há diferenças nos trabalhos. (E2)

Segundo as OCEPE (2016), é importante dar espaço à criança como “sujeito e agente do processo educativo” (p. 10), para que esta desenvolva a sua própria aprendizagem, pois ela possui conhecimento prévio, advindo das suas experiências, isto é, competências e saberes únicos, que devem ser compreendidos como o ponto de partida no processo de desenvolvimento das suas potencialidades.

As entrevistadas mencionam que para tal, a investigadora recorria a atividades exploratórias e experimentais de cariz lúdico ou ao jogo, sugeridas e desenvolvidas pelas crianças ou discutidas entre ela e as mesmas, para impulsionar a expressão dos conhecimentos e capacidades das crianças enquanto esta, quase inadvertidamente, explorando objetos e conceitos com o outro, reformula as suas conceções, resolve problemas, exercita diferentes papéis e evolui em saberes, posturas e atitudes.

(...) ele chegou a casa e veio-me explicar que tinha feito esta atividade, viu imensas coisas e disse-me que foi ele com os amigos que tiveram a ideia de fazer o jogo do passeio brincando de serem motoristas e turistas, e que tinham de levar material para fazerem de personagens. (E1)

Por exemplo, houve um projeto muito engraçado, que foi a construção da casa da árvore, que eles todos se motivaram com isso. A C3 dizia que queria levar lençóis para por na casa da árvore e achei interessante como eles, a brincar, começaram a construir (...) durante o seu estágio, ela gostou muito, que era desenhar as letras com areia. Era um jogo, ela não se sentiu pressionada e gostou bastante. Como ela gosta muito de brincar e de jogar, foi uma forma muito interessante que a investigadora utilizou para colocá-la a desenhar letras, que ela não gostava tanto. (E2)

Atendendo às respostas das entrevistadas, podemos concluir que as perspetivas das mesmas estão em consenso com Portugal (1998), uma vez que consideram que é através da brincadeira e do jogo que as crianças aprendem. Vejamos as suas afirmações:

(...) eles brincavam, sim. Eles são crianças de 5 anos, precisam de brincar. Mas acho que essa brincadeira pode ser utilizada como meio de ensino. Nós podemos brincar e ensinar, brincar e aprender. Ou aprender com as brincadeiras, não é? E acho que esse tipo de atividades é sempre de incentivar. (...) Porque ele aplicava aquilo que aprendia no quotidiano. E isso para mim é aprendizagem. Ele aplicava os conhecimentos adquiridos na escola, com as atividades e brincadeiras ele aprendeu e vinha para casa explicar e aplicava na horta com o avô. (...) ” (E1)

Por exemplo, o facto de eles estarem sempre a brincar e a fazer jogos com a Entrevistador/Investigador. Eu acho que isso é uma boa forma de chegar às crianças para que elas aprendam, porque efetivamente, o que as crianças têm que ter é tempo para brincar e é a brincar que elas aprendem (...) (E2)

Concomitantemente, as opiniões das encarregadas de educação também convergem, ao entenderem a brincadeira e o jogo como o instrumento pedagógico acionado pela investigadora, que findou por promover a aprendizagem de competências cognitivas, linguísticas e pessoais e sociais dos seus educandos, bem como fomentar a expressão da sua autonomia, pois as tarefas desenvolvidas implicavam a sua participação efetiva e os mantinham motivados.

Nesta última fase consigo, e com as brincadeiras e os jogos propostos nas atividades notei que desenvolveu mais a escrita, os sons das palavras, porque são as maiores dificuldades do C1. (...) o jogo desenvolvido pela Entrevistador/Investigador, o do computador, no Tablet, que ele me pediu para comprar (...) brincava com as palavras, com os sons. Desenvolveu um bom vocabulário, palavras que ele utilizava que eu até ficava espantada. Brincava muito com os sons, identificava letras, coisas simples do cotidiano. Eu podia estar a ler o jornal e ele identificava letras (...) (E1)

Também voltou a ser mais falador e uma melhoria considerável na interação e socialização, pois deixou de falar que só brincava com o C2 e que ajudava os colegas mais novos brincava com eles e foi chefe de grupo no jogo do puzzle e ajudou-os a aprender a escrever no computador para fazer a apresentação do projeto que fez com a Investigadora. (...) o C1 disse que ajudou os amigos que não conseguiam levar as raízes até a água. Notou-se que ele estava motivado para participar com os amigos a colaborar. (E1)

Há muito tempo que eu não via esta iniciativa dela. Ela quis levar para a escola copos, uma régua para medir e achei interessante ela voltar a ter esta capacidade de selecionar objetos para integrar numa atividade. (...) estava a voltar para um período de maior participação na escola, como nos 3 e 4 anos. (E2)

Jogo do trânsito sim, era. Mais a brincadeira, esse é o grande interesse da C3. Outra coisa que eu achei interessante nesse jogo, foi que ela não estava tão inibida e começou a brincar mais com as outras crianças. (...) Um dos jogos que a C3 falou muito e que a Entrevistador/Investigador fez foi o jogo do percurso. Se calhar foi um bocadinho de jogo dramático, porque ela disse que era a fotógrafa e a outra criança é que era o motorista. E achei muito interessante, porquê? Porque também permitiu à C3 trabalhar uma questão muito importante, que é a socialização. Eu comecei a notar na C3 falar mais sobre as amigas, como ela brincava, até a respeitar a vez do outro falar. Quando chegava a casa, procurava dizer as coisas e eu notava com determinados primos, que ela respeitava o que o outro estava a dizer, esperava o tempo dela para falar e acho que isso tem muito a ver com as crianças estarem a brincar em conjunto, com a atenção de uma educadora. (E2)

Nas suas afirmações, as entrevistadas reconhecem a relevância do jogo e da brincadeira livre no desenvolvimento dos seus educandos, indo ao encontro do que está definido nas OCEPE (2016), ao mencionar que a criança se envolve na aprendizagem enquanto brinca, “demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento, o que a leva muitas vezes a despender grandes esforços para conseguir realizar o que deseja” (p.12). Groenwald e Timm (2002) complementam esta ideia, afirmando que a ludicidade constitui um fator preponderante no desenvolvimento global da criança, sendo que é a partir do jogo/brincadeira, que esta explora o mundo, age sobre ele, o organiza e rege, integrando as suas distintas componentes. Emerge, desta forma como um veículo de expressão e assimilação extremamente motivador e desafiante, que impele a criança a repetir todo o processo, evoluindo gradualmente para uma estrutura cognitiva mais complexa, como agente ativo na construção do seu conhecimento.

4.3.3 Concepções e Práticas Educativas Diferenciadas: A atividade lúdica e o jogo como instrumento promotor da diferenciação pedagógica

Neste tópico delimitamos as seguintes categorias, com as quais visamos aferir:

- a) Conceito de Diferenciação Pedagógica: nesta categoria pretende-se esclarecer qual a concepção de diferenciação pedagógica na perspetiva das encarregadas de educação;
- b) Estratégias pedagógicas diferenciadas implementadas na resposta aos perfis de aprendizagem diversificados do grupo de crianças e do seu educando: esta categoria remete para a avaliação que as interlocutoras fazem das estratégias pedagógicas diferenciadas, utilizadas pelas educadoras e investigadora na prática pedagógica atrás descrita;
- c) Importância da atividade lúdica e do jogo como instrumento diferenciador: nesta categoria, pretendemos que as entrevistadas avaliem o potencial diferenciador da atividade lúdica e do jogo;
- d) Sugestões para melhoria da resposta educativa diferenciada facultada pela Percursos Educação: nesta categoria, visamos que as entrevistadas apresentem sugestões de melhoria da resposta educativa diferenciada.

a) Conceito de Diferenciação Pedagógica

Recordando o que foi citado relativamente a este conceito, nomeadamente por Niza (2007), a diferenciação pedagógica é entendida como uma forma de inclusão de todas as crianças no sistema educativo, independente das heterogeneidades dos grupos, sendo destinado ao professor a capacidade de selecionar estratégias e métodos de ensino-aprendizagem, adequadas aos seus perfis de aprendizagem.

Inferimos, a partir do exposto pelas entrevistadas, que as suas concepções de diferenciação pedagógica se assemelham à do supracitado autor, na medida em que entendem que as práticas educativas, apresentadas pelos educadores, deverão equacionar a abordagem dos interesses e competências ou capacidades individuais das crianças, e a partir destas, projetar atividades desafiantes, em que se impele as mesmas a atirá-las no sentido de ultrapassar as suas dificuldades.

Completando a sua perspetiva, a E2 enfoca ainda que a práxis pedagógica diferenciada exige que o educador adeque estratégias, de modo a responder ao ritmo e

perfil de aprendizagem de cada criança. Atendemos às afirmações que corroboram tais considerações:

É utilizar as características da personalidade de cada criança, para trabalhar os seus pontos fracos e os seus pontos fortes. Ou seja, se uma criança...no caso do C1, por exemplo, que tinha mais dificuldade em delinear traços, em desenhar as letras... Utilizaria o desenho livre para que aprendesse e errar, se tivesse que errar com isso e desenvolver esse ponto fraco que ele tinha. Ele fazia colagens extremamente bem, mas pronto, era um ponto fraco que ele tinha. (E1)

É atender aos interesses e às competências das crianças e procurar ir ao encontro das suas necessidades, procurar um equilíbrio nelas, utilizando estratégias. O educador vai utilizando estratégias para diferenciar, de acordo com o perfil de cada criança, o seu processo de aprendizagem. Para mim, é isto. Mas acho que não tem que ser uma diferenciação negativa ou por exemplo, só baseada na faixa etária da criança. Não vou propor, porque é muito difícil, porque esta criança não consegue, só tem 3 anos. Ou não limitar esta diferenciação, não propor atividades que sejam desafiantes para a criança e fazer o contrário. (E2)

Estas afirmações corroboram os pressupostos de Sousa (2010), que concebe a diferenciação como a “adaptação do currículo às características e diferenças individuais de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (p.10).

b) Estratégias pedagógicas diferenciadas implementadas na resposta aos perfis de aprendizagem diversificados do grupo de crianças e do seu educando

Refletindo sobre as estratégias pedagógicas diferenciadas implementadas, ora pelas educadoras D1 e D3, ora pela investigadora, a E1 refere as atividades lúdicas e exploratórias desenvolvidas, que no caso da D1 e da investigadora, pautaram-se pela incorporação dos interesses e capacidades dos seus educandos, como recurso para a abordagem das necessidades dos mesmos, formulando uma resposta diversificada à heterogeneidade dos seus perfis, potenciando quer a sua participação ativa, quer o desenvolvimento das suas competências.

(...) numa primeira fase, com a D1, como já referi, achei muito boa, porque trabalhavam realmente a individualidade de cada criança. Numa segunda fase, como falei anteriormente, isso deixou de existir e as crianças tornaram-se numa só, tornaram-se padronizadas. Esse tipo de atividades deixou de existir, até à vinda da investigadora, com novas ideias, novas metodologias. Voltou a devolver o interesse, despertou-lhes novamente o interesse, a curiosidade e a individualidade de cada um, e do quererem saber e quererem aprender cada vez mais. (...) quando numa experiência com a investigadora, ao nível da escrita. Numa escrita na areia, por exemplo, porque ele adora praia. Outro dos interesses do C1, ele gosta muito de praia e o escrever na areia, para ele foi muito incentivante. (E1)

Por sua vez, a E2 ressalta a reorganização do espaço educativo, proposto pela D1 e pela investigadora, de modo a que refletisse as características individuais e socioculturais das crianças, nomeadamente da sua educanda, motivando-a a aprender. Destacou também a utilização de materiais diversificados, que possibilitou um maior número de oportunidades de exploração e, por conseguinte, de aprendizagem.

(...) adaptar as salas, as áreas de sala e os materiais, mais diversificados. A educadora D1 e a investigadora fez isso e eu achei interessante, porque procuraram integrar as questões individuais da C3 no ambiente onde ela estava a ser educada. Isso acho uma boa estratégia. (E2)

É possível constatar, então, que a organização do ambiente educativo é visto pelas entrevistadas como um elemento preponderante para a diferenciação pedagógica, destacando que a sua composição deveria refletir os interesses das crianças. Tal referência segue as diretrizes de Zabalza (1998), que considera que a intencionalidade e ação pedagógica do educador, também depende da reformulação da organização do espaço e tempo educativo, para que estes traduzam, quer pelos equipamentos, quer pelo material diversificado ou estrutura do espaço, as necessidades, interesses e constructos socioculturais do grupo de crianças, que nele e com ele constroem o conhecimento. A mesma menciona ainda que associa a dificuldade da D3 em implementar uma proposta educativa diferenciada, dadas as exigências, quer da escola, quer de muitos pais, na abordagem pedagógica dos pré-requisitos da leitura e da escrita, na preparação das crianças para o ensino formal. Todavia, compreende que esta poderia recorrer a atividades exploratórias e ao brincar, para atender à consecução de tais objetivos.

Compreendo que a D3 também tenha tido um acréscimo de trabalho, em prepará-los para o primeiro ciclo, daí se calhar recorrer tanto às fichas, ao grafismo, mas acho que há outras formas de explorar isso, para que as crianças se mantenham motivadas e aprendam, como o brincar (...) (E2)

c) Importância da atividade lúdica e do jogo como instrumento diferenciador

Segundo ambas as entrevistadas, a atividade lúdica e o jogo, emergindo como estratégias naturais de aprendizagem das crianças, constituem ferramentas pedagógicas significativamente facilitadoras e desafiantes, que permitem dar resposta aos interesses das crianças, particularmente dos seus educandos, dado que os estimula e motiva a explorar conceitos, aprimorar as suas competências e construir novos conhecimentos, envolvendo-os na progressão do seu percurso educativo.

Apresentamos assim as declarações que atestam as referidas perspetivas:

Porque é um meio importante. Eles são crianças, como eu já disse. São crianças, precisam de brincar, sim. Mas vou voltar a afirmar, nós podemos usar a brincadeira para ensinar. E acho que até é uma forma mais fácil de eles assimilarem o conhecimento. (E1)

(...) com jogos, como o jogo da pesca, que foi através de músicas. E achei que já estava mais direcionado com os interesses dele. (...) exatamente, porque a primeira educadora era assim. Desenvolvia atividades com eles, por meio do jogo e da brincadeira. Utilizava as brincadeiras, os jogos, as músicas, as histórias, imensas histórias. O C1 adora ouvir histórias, adora que lhe leiam livros. E ela utilizava esse meio para desenvolver o interesse dele. (...) jogo desenvolvido pela Investigadora, o do computador, no Tablet, ele gostou imenso desse jogo, em que, inicialmente era dito uma palavra ou início de uma palavra, como fantasma, por exemplo, e ele depois teria que pesquisar outras palavras começadas pelo mesmo som “fan”. (E1)

Mas acho que a abordagem do brincar e do brincar apoiado, sendo questionado, acho que é importante. Porque quando venho com a C3, eu faço isso, eu costumo questioná-la, para tentar que ela evolua, desenvolva conhecimento. Acho que é mais adequado. (E2)

(...) porque eu acho que é a partir do jogo e da brincadeira que elas estão a aprender. E se um educador utiliza um jogo que faça sentido para a criança, que seja significativo para a criança ou para aquele grupo de crianças e a partir dele, está a promover a aprendizagem de conteúdos que são mais difíceis ou mais facilitadores para as crianças, que têm em conta as suas necessidades e as suas dificuldades, acho que é uma forma positiva de abordar a dificuldade. E tentar que a criança evolua e cresça. Ao colocar a criança numa atividade, como o brincar, que ela gosta e trabalhar, por exemplo, conteúdos como a Matemática, que se calhar a criança não tem tanta noção e são coisas mais abstratas, auxilia a integrar isso como seu conceito mais facilmente, porque está a brincar, que é uma coisa que lhes é natural. E muito mais motivadora, envolvem-se muito mais a aprender conteúdos abstratos desta maneira, a brincar. (E2)

As aceções das entrevistadas corroboram Kammi (1992), que afirma que o jogo/brincadeira, ao propor atividades de exploração e resolução de problemas assegura à criança um *setting* rico em interações sociais, logo propício ao exercício e treino de habilidades/posturas pessoais, como a autonomia, e sociais, ora mediante a construção cooperativa de regras, ora através do debate coletivo e comunicação de conceitos e estratégias, denunciado a sua dimensão social.

d) Sugestões para melhoria da resposta educativa diferenciada facultada pela Percursos Educação

No término das entrevistas, as interlocutoras expuseram algumas das suas prospetivas, quanto ao processo de aprendizagem dos seus educandos, que se consubstanciam como sugestões para melhoria da resposta educativa diferenciada da Percursos Educação. As suas propostas prendem-se, maioritariamente, com a adaptação dos espaços educativos, de modo a refletirem a individualidade dos seus educandos, a utilização de recursos diversificados e a estruturação de atividades, que facultassem aos seus educandos experiências diversas e enriquecedoras, incidindo na abordagem dos seus interesses e potencialidades, desafiando-as a complexificarem os seus conceitos e progredirem nas suas aprendizagens.

Canetas de filtro, as tintas eram as aguarelas. E podiam ser utilizados outros materiais para fazer as mesmas pinturas, mas com outros tipos de materiais. Até mesmo a terra, se fosse necessário. (...) até do quotidiano, que eles usam connosco em casa, que eles veem utilizar em casa e que muitas vezes eles próprios...eu falo por mim, pelo meu filho (...) Existem tantos materiais para trabalhar arte. (...) eu acho que as atividades deveriam envolver mais os interesses das crianças, da individualidade de cada um. (E1)

(...) o tema futebol, que é o grande interesse dele, para desenvolver essa área, como ele poder procurar, dentro do tema Futebol, palavras com determinada letra. F, que é de Futebol ou de Futsal, ou qualquer outro tipo de palavra. B de Bola. Ou seja, desenvolver mais a fonética, os sons e até mesmo a escrita, porque ele iria procurar, dentro do tema que lhe é conhecido, que ele adora, palavras com os mesmos sons, com os mesmos significados. (E1)

(...) muito honestamente, eu gostava que ela evoluísse em conteúdos, na leitura, na escrita, na Matemática, mas também em comportamentos e valores, acho que é importante. Para isso, acho

que só se consegue se se respeitar a C3 como pessoa, como indivíduo, partindo daquilo que ela tem e envolvendo-a neste processo de aprendizagem. Porque senão, ela vai desmotivar. E isso é uma das questões mais têm a ver com o insucesso escolar atualmente, que é a desmotivação das crianças, não é a falta de capacidade. É porque não vêm refletidos, no espaço educativo, os seus interesses motivações, nem são abordados de forma contextualizada os seus potenciais e as suas dificuldades. (E2)

Em suma, atendendo às afirmações das entrevistadas, parece-nos que estas pretendem que a escola abrace a missão de educar, de forma diferenciada, a heterogeneidade dos perfis de aprendizagem das crianças, recordando-nos Niza (2007), para o qual a diferenciação pedagógica “é assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza, e conseguir a integração da autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social, recíproco e relacional, da participação coletiva” (p. 39).

4.4 Perspetivas das Crianças

Neste tópico, detemo-nos na análise das entrevistas realizadas às crianças que integram o presente estudo, e que foram ativas participantes nas atividades dinamizadas, no âmbito do projeto implementado durante a prática de ensino supervisionada.

Optando por um critério etário, a entrevista foi proposta a apenas três crianças de cinco anos, da sala de Pré- Escolar da Percursos Educação, uma vez que se prospetou que estas poderiam traduzir melhor as vivências e experiências, despontadas pelas atividades desenvolvidas.

Relativamente ao grupo de crianças entrevistadas, importa referir que é composto por dois elementos do sexo masculino, com seis anos à data da entrevista, e um do sexo feminino de cinco anos, aos quais atribuímos respetivamente as siglas «C1,C2 e C3», respeitando o princípio de confidencialidade.

A inferência das respostas deste grupo de intervenção, recaiu sobre apenas uma dimensão de análise, intitulada “Perspetivas sobre o ambiente educativo e atividades desenvolvidas na prática de ensino supervisionada”, que nos permitiu reunir as informações necessárias e pertinentes para a investigação em questão.

4.4.1.Perspetivas sobre o Ambiente Educativo e Atividades Desenvolvidas na Prática de Ensino Supervisionada

Ao conceptualizarmos apenas uma dimensão, foi nosso propósito aceder às perceções das crianças relativamente às atividades desenvolvidas, durante a prática de

ensino supervisionada e às aprendizagens que delas entendem terem retirado, bem como do papel ativo e participativo que protagonizaram.

Baseando-nos no guião da entrevista e tendo em conta o perfil dos entrevistados, concebemos as seguintes categorias:

- a) Descrição das atividades preferenciais: nesta categoria, visamos que os entrevistados explicitem os seus interesses e motivações, descrevendo as suas atividades de preferência no âmbito escolar;
- b) Identificação das áreas de sala e espaços lúdicos da sua preferência: nesta categoria, pretendemos aferir quais as áreas de sala e espaços, que as crianças mais apreciavam para desenvolver as atividades;
- c) Identificação das atividades preferenciais das desenvolvidas durante a prática supervisionada: nesta categoria, atenta-se que os entrevistados identifiquem quais das atividades propostas na prática de ensino supervisionada mais apreciaram;
- d) Seleção de espaços e recursos que integraram no ambiente educativo: refere-se à conceção da sua participação, na estruturação e organização do espaço educativo e das atividades desenvolvidas;
- e) Descrição das aprendizagens promovidas nas atividades desenvolvidas: remetemos os entrevistados para as atividades desenvolvidas, propondo que descrevam algumas das aprendizagens mais significativas.

a) Descrição das atividades preferenciais

No que diz respeito à tipologia de atividade preferencial das crianças, estas referiram o brincar, quer livremente nas áreas de conteúdo de sala, quer com jogos propostos ou por eles construídos, enquanto exploravam objetos e materiais.

(...) brincar e inventar brincadeiras e descobrir coisas do mundo, quero ser cientista. (C1)

(...) brincar com os legos, fazer construções com o C1 e inventar jogos para brincar lá fora. (C2)

(...) quer dizer, brincar na casinha com as amigas, fazer jogos, dançar, e de fingir ser mãe (...) (C3)

b) Identificação das áreas de sala e espaços lúdicos da sua preferência

Relativamente a este tópico, as crianças mencionaram que preferem desenvolver as suas atividades nas áreas de interesse da sala ou nos espaços exteriores, na medida em que estes lhes permitem explorar *in loco* os seus conceitos, exercitar as suas

competências e, na relação com o outro, alimentar a sua sede de descoberta, experimentar papéis e por meio do lúdico construir novos conhecimentos.

(...) o recreio. (...) no parque lá fora podemos construir casas para as formigas, brincar na terra e descobrir coisas que estão debaixo da terra (...) jogar futebol com os amigos (...) fazer passeios e tirar fotos para irmos depois pesquisar (C1)

(...) e na área da casinha, tem um telefone de brincar, um lavatório de brincar... aos pais e às mães, às princesas e aos príncipes, aos cafés não, (...) a fingir que estamos a trabalhar, que somos crescidos. (C3)

c) Identificação das atividades preferenciais das desenvolvidas durante a prática supervisionada

Neste campo de análise, intentamos, a partir das declarações das crianças, esclarecer o seu índice de satisfação, referente às atividades realizadas em parceria com a investigadora. Prevendo que as crianças pudessem exibir algumas dificuldades em remeterem-se às experiências vivenciadas, dado que elas se dilatam no tempo, apresentámos algumas fotos das atividades desenvolvidas, para as recordar e contextualizar.

As crianças manifestaram a sua apreciação pelas atividades exploratórias e experimentais, de cariz lúdico, e dos jogos co-construídos, uma vez que estes representavam os seus interesses, quer em termos de conteúdos, subordinados à área de conhecimento do mundo, quer em métodos e instrumentos, selecionando como forma de atuação sob o meio e o outro o seu procedimento natural de descoberta do conhecimento, o brincar, motivando-os a participar no processo de aprendizagem.

(...) gostei de montar o corpo humano, com legos e desenhar os ossos, e também fizemos o caminho do passeio com o mapa, gostei de ser o motorista e tirar fotos para depois por as placas nas plantas diferentes e escrever o nome delas no computador, (...) mas gostei mais do jogo de descobrir os sons no computador e acertar nas imagens que começavam com o som (...) (C1)

(...) eu gostei da experiência das pinhas de ver o que aconteceu e de fazer o bolo de pinhão. (C2)

(...) Gostei de ver as plantas, de mexer nelas, e ver se elas tinham todas as partes, flor, folhas (...), também gostei de escrever na areia (...) Também gostei do jogo das plantas marinhas e das plantas com flor, do fantoche, descobrimos plantas diferentes e observámos com as lupas as partes delas e desenhámos gostei. O jogo de trânsito também foi giro e depois de fazermos construímos o jogo do autocarro e fingimos ser motoristas (C3)

d) Seleção de espaços e recursos que integraram no ambiente educativo

No concernente à organização do espaço educativo, as crianças afirmaram que participaram ativamente na seleção, construção de novas áreas de interesse e na recolha de recursos materiais, para desenvolver as atividades, em cuja elaboração também

relatam ter colaborado, na medida em que estas coincidiam com a expressão dos seus interesses e motivações.

(...) eu gostei do pormos o baú da natureza, com materiais da natureza e coisas de cientistas como as lupas, nós também trouxemos coisas de casa as fotos das árvores que pesquisamos com os pais (...) fomos nós que escolhemos e dissemos como queríamos procurar coisas no projeto das pinhas com a Investigadora (...) o jogo do autocarro também foi ideia minha ... ah e a C3 também, mas eu é que me lembrei de fazer o mapa para não nos perdermos com os amigos. (C1)

(...) ei eu também ajudei porque pus o número nas fotos para ninguém se enganar a colar no mapa (...) (C2)

(...) tínhamos coisas que apanhamos lá fora e púnhamos dentro do baú na área das ciências, as folhas, as raízes os jogo do puzzle também ficou lá dentro para jogar (...) era das partes da árvore (...) eu também trouxe os copos e a régua para fazermos a experiência das plantas beberem água pelas raízes (...) eu ajudei a montar o jogo das raízes lá fora (...) (C3)

e) Descrição das aprendizagens promovidas nas atividades desenvolvidas

Analisando as respostas das crianças, entendemos que estas associam as atividades exploratórias e lúdicas desenvolvidas à aprendizagem de competências pessoais e sociais, como a entreaajuda, à aquisição de conhecimentos no domínio do conhecimento do mundo, particularmente na botânica, considerando ter aprimorado as suas capacidades linguística, no que respeita a emergência da literacia (escrita) e consciência fonológica.

(...) brincamos e descobrimos muitas coisas sobre as partes das árvores, ramos, folhas flores, frutos e fizemos uma casa da árvore, como partes delas, até fizemos uma piscina com folhas (...) Aquela vez que plantamos as alfaces e o no copo também gostei e tínhamos que regar com a pipeta e eles cresceram e também escreve e os nomes e ajudei os dos 3 anos e no filme do computador (C1)

Fizemos experiências e descobrimos que a boca das plantas estão nos pés (...) que elas comem e bebem água pelas raízes e depois crescem e vem o tronco, os ramos, as folhas e depois tem flores ou não (...) fizemos a experiência das pinhas descobrimos que o fruto é o pinhão e que quando chove a pinha fecha para proteger o pinhão (C2)

(...) brincamos muito com jogos que nos sabíamos (...) nós fizemos os jogos que queríamos para descobrir coisas e ficamos a saber as coisas da natureza, dos animais, como o jogo das raízes das árvores foi giro, aprendemos a juntar letras e fazer outras palavras, pinha, pinhão e escrevemos os nomes na areia (...) que as flores aparecem nas árvores porque é primavera e que o outono chegou porque as árvores estão sem folhas (...) (C3)

4.5 Triangulação dos Dados Obtidos

Nesta etapa da investigação, aludindo ao seu propósito, isto é, à intenção de esclarecer a importância das atividades lúdicas e do jogo, enquanto instrumento pedagógico diferenciador, procedemos à triangulação dos dados obtidos.

Após a análise das entrevistas realizadas aos três grupos intervenientes neste estudo (educadoras, encarregados de educação e crianças), nas quais empreendemos na identificação dos conceitos e perspetivas convergentes e divergentes emitidos pelos mesmos, confrontando-os com a bibliografia consultada, intentámos focar-nos na

ponderação crítica dos dados recolhidos, cruzando-os com as observações realizadas. Tendo em conta os diferentes perfis dos grupos de entrevistados, considerámos pertinente adaptar e adequar os tópicos a abordar, o que aquando da análise das entrevistas, ocasionou a formulação de diferentes dimensões e respetivas categorias para cada um dos referidos grupos. Todavia, ao partilharem os mesmos objetivos e conteúdos, as dimensões e categorias são semelhantes e correspondentes, embora assumam nomenclaturas diferentes, pelo que destacaremos os aspetos que nos pareceram mais relevantes e dos quais pudéssemos extrair respostas à questão de partida.

Explanamos, de seguida, a descrição global das dimensões abordadas nas entrevistas às educadoras, articulando e contrapondo os dados recolhidos com as categorias comuns, definidas para as entrevistas das encarregadas de educação e das três crianças de cinco anos do grupo de pré-escolar da *Percursos Educação*.

4.5.1 Conceções e Práticas Educativas: Ambiente Educativo Cooperativo

Inicialmente, nas entrevistas, quer às docentes, quer às encarregadas de educação, procurámos aferir as perspetivas das entrevistadas sobre algumas conceções subordinadas a temática em estudo, e que posteriormente nos conduziria à questão central de partida. Neste sentido, tentámos entender o conceito de educação das entrevistadas. As declarações das mesmas foram consensuais, na medida em que transcrevem os pressupostos do paradigma inclusivo atribuindo à escola, enquanto entidade educativa e social a responsabilidade, de formular uma resposta educativa diversificada e diferenciada, que atenda à heterogeneidade dos perfis individuais e ritmos de aprendizagem das crianças, assegurando a equidade e igualdade de oportunidades na sua educabilidade. Recordam-nos, porquanto, o asseverado por Roldão (1999), ao referenciar que a educação inclusiva finda por constituir a alternativa pedagógica e sócio – educativa, que impele à reorganização da gestão escolar, i.e., à adaptação de práticas e posturas pedagógicas diferenciadas, que respeitem a individualidade das crianças e à criação de condições que favoreçam a educabilidade das mesmas como cidadãos livres, autónomos, informados e conscientes do mundo que os rodeia, numa sociedade democrática

Defendendo o direito a uma educação de qualidade para todas as crianças, a despeito da sua individualidade e identidade sociocultural, concluímos que as

entrevistadas acreditam figurar na função dos educadores rever a sua metodologia educativa quando planeiam, gerem e avaliam o processo de aprendizagem, prospetando adaptar os conteúdos e as estratégias pedagógicas aos interesses e características individuais e socioculturais das crianças alvo da sua atuação, ao encontro do desenvolvimento integrando e holístico das suas competências. Tais considerações vão ao encontro do preconizado por Gimeno-Sacristán (2008) que, baseando-se nos moldes da escola democrática, salienta que durante o seu percurso escolar, qualquer criança deverá usufruir de múltiplas oportunidades igualitárias, que lhe possibilitem adquirir e manter um nível aceitável de aprendizagem. Tal é exequível, mediante o planeamento adequado dos programas educativos, que tenderão como prioridade atender “as características próprias de cada [uma das crianças], visto que cada individuo possui pontos fortes e pontos, interesses, necessidades e estilo de aprendizagem diferentes” (Grave - Resendes e Soares, 2002, p.20). Para tal, as entrevistadas subentendem que os educadores, seguindo os pressupostos das metodologias ativas, se focarem na observação e escuta ativa dos interesses, dos conhecimentos prévios e das competências exibidos pelas crianças, validando-os para, a partir da identificação dos mesmos, poder projetar uma intervenção centrada no desenvolvimento equilibrado das suas necessidades, articulando-as com expressão das suas competências, pois tal promove o seu envolvimento e participação no processo de aprendizagem, potenciando-o.

No concernente ao papel do educador, as interlocutoras afirmaram categoricamente que no processo educativo, o mesmo deverá revestir-se de uma postura mediadora na relação entre a criança e o saber, reconhecendo que a mesma possui capacidades para atuar e gerir as suas aprendizagens e, como sujeito ativo, acionar os seus conhecimentos e competências na construção coparticipada do saber, promovendo o equilíbrio entre as propostas e interesses das crianças e a abordagem de conteúdos pedagógicos pertinentes. Concomitantemente, as mesmas referiram que, ao pautarem a relação pedagógica pela prática do diálogo, da livre expressão de ideias e pelo recurso à atividade lúdica, os docentes proporcionam aos seus alunos a oportunidade de exporem e partilharem os seus constructos pessoais e na interação com o outro, desafiam-nos a problematizar os seus conceitos, fortalecendo a sua auto estima, a expressão de autonomia e o desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais. Verifica-se, assim, uma concordância com o defendido por Laverers e Van Sanden (1997), citado por Mendonça (2002), ao constatarem que é neste cenário cooperativo, de partilha do poder de decisão com a criança, que os educadores “acreditando que [a mesma] possui os

recursos necessários para ultrapassar o seu desenvolvimento” (p.78), emergem como seus parceiros, envolvendo-as e motivando-as a colaborarem na seleção de conteúdos e recursos de aprendizagem e na resolução de problemas, construindo experiências significativas que otimizam a progressão das suas aprendizagens. Retoma-se, pois, o pensamento de Sánchez (2005) que, ancorado nos pilares da pedagogia metacognitiva, dimensiona a criança como agente construtor do saber, na sua dimensão autónoma, singular e complexa, pois, é mediante as suas interações e experiências com os objetos e o outro que a criança, aprender a pensar, a agir, aprender a ser e aprender a aprender.

Por conseguinte, na continuidade da apreciação da dinâmica relacional pedagógica, depreendemos que as entrevistadas assumem que os educadores, enquanto facilitadores do processo de aprendizagem, concebem a criança como o centro condutor de toda a ação educativa, valorizando e creditando as suas capacidades, isto é, “a sua forma de interpretar o mundo, de agir e de pensar e de sentir” (Fernandes e Tomás, 2011, p. 2-3), na produção e construção de cultura. Desta forma, no contexto de sala, oferecem-lhe inúmeras situações naturais para explorarem o seu potencial cognitivo, linguístico e interpessoal, como o brincar, entendendo que é por meio da ação sobre o mundo, os objetos que a criança aprende. Remetemo-nos, porquanto, ao promulgado por Katz e Chard (2009), que assentes em pressupostos metodológicos da aprendizagem pela ação, ressaltam que as crianças são capazes de desenvolver atividades de aprendizagem por elas próprias. Assim, o educador deve intentar implementar projetos que, em todas as suas fases de elaboração, contem com a participação efetiva e progressivamente mais autónoma das mesmas, mediante o qual as crianças empreendam não só na exploração de conceitos, mas na mobilização e apropriação de instrumentos e processos, que lhes permitissem utilizar as suas múltiplas linguagens de forma proficiente, na demanda do aprender a aprender.

Asseverando a relevância do citado pelas autoras, a investigadora apresenta algumas das observações retiradas da prática de ensino supervisionada, destacando que o projeto implementado com as crianças do pré-escolar da **Percursos Educação**, emergiu como resposta ao interesse das crianças em explorar conteúdos da área de conhecimento do mundo e contou com a sua participação em cada uma das suas etapas.

Este projeto decorre de uma atividade de observação e exploração em contexto de sala de atividades, organizada pela estagiária em cooperação com uma das crianças do grupo do pré-escolar, que pretendia apresentar aos seus pares o material (pinhas) que havia recolhido durante um dos passeios organizado em família à quinta do seu avô. Assim, após a apresentação do baú surpresa, cujo conteúdo havia sido preenchido com as folhas, paus e pinhas que a Tita tinha recolhido, esta retirou do mesmo uma pinha, e com o auxílio do questionamento do adulto

expôs as suas noções. Reforçando o exposto pela Tita, interpelei as restantes crianças acerca do conceito de pinhal e pinha, numa clara tentativa de aceder aos conhecimentos prévios das mesmas relativamente a temática em questão e, concomitantemente, incitar ao debate e expressão livre de ideias, ao questionamento, à reflexão crítica, negociação e consequente resolução de problemas. Ao gerar a discussão, as crianças findaram por ativar as suas competências comunicativas e na oralidade aceder e explicitar as suas noções, bem como salientar o que queriam aprender sobre as espécies vegetais, como pretendiam descobrir/saber sobre o explorado, selecionando instrumentos e propondo jogos para responder às suas dúvidas. Logo participaram quer nesta fase inicial, quer na fase de planeamento e dinamização da sequência de atividades do projeto.

(Retirado das notas de campo e reflexão, Dia 4 de novembro de 2016)

Relativamente ao ambiente educativo, apurou-se entre as respostas recolhidas, que as educadoras e as encarregadas de educação partilham da mesma perspetiva, uma vez que preconizam a incorporação na rotina de sala de momentos ou condições para a livre expressão de pensamentos, das características pessoais e socioculturais das crianças. Ou seja, um ambiente democrático onde predomine a comunicação, o debate de ideias e conceções resultantes das vivências das mesmas e, concomitantemente, se estabeleçam interações e relações cooperativas entre crianças com diferentes níveis de competência, prospetando a resolução dos problemas ou desafios de aprendizagem, pois estes constituem modelos mais próximos do seu nível de competência e atuação. As encarregadas de educação mencionaram que tais práticas educativas, conduzidas pela D1 e pela investigadora, fomentaram o desenvolvimento das capacidades cognitivas, linguísticas das crianças e alteração das suas posturas sociais, nomeadamente na emergência de comportamentos de partilha, de entreajuda, e integração de regras de comunicação, facilitando a sua inclusão social. Aferimos, assim, que a ótica das entrevistadas é consensual com Gadotti, (2007), uma vez que para este autor, o educador deverá utilizar, de maneira eficiente, os seus recursos naturais, ou seja, os próprios alunos, validando e efetivando a sua inclusão em todas as estruturas da “arquitetura” escolar e social. Por outro lado, compreendemos que estas afirmações estão de acordo com Vygotsky (1991), que entende que a aprendizagem é uma experiência social, pelo que os saberes constroem-se na relação social com os pares enquanto interage com eles, e tal dinâmica constitui um estímulo para a experimentação dos seus instrumentos cognitivos, principalmente se essa interação ocorrer com indivíduos mais experientes.

Simultaneamente, as entrevistadas associaram estes resultados ao facto das educadoras equacionarem a participação e colaboração efetiva do grupo de crianças no processo educativo, na medida em que para além de disponibilizarem um tempo e espaço para a exposição e discussão de ideias na seleção e organização das atividades,

delegavam-lhes o poder decisão na escolha de materiais e de conceitos a explorar. As reflexões da investigadora, enquanto participante nas atividades de sala do grupo de crianças intervenientes neste estudo, retratam esta realidade, pelo que atendemos as suas observações:

(...) considerei dar resposta a proposta investigativa do V, e em cooperação com as crianças planificamos uma das modalidades de atividade exploratória e experimental em ciência que pressupõe a participação efetiva das crianças e que compreende confere a oportunidade às mesmas de dar seguimento às suas próprias ideias e questões, testar previsões e hipóteses ou resolver problemas. As crianças selecionaram então os copos de plástico transparentes que tem em casa para colocar a água e as plantas com raízes, pois assim podiam ver se a água desaparecia e se as plantas estavam a beber-la. Propuseram utilizar as canetas especiais do pai do V que escrevem no plástico para marcar a quantidade inicial de água e uma régua para medir e marcar a quantidade de água que as plantas tinham bebido. Escolheram esperar três dias para ver se planta bebia a água. Estavam assim, selecionados os instrumentos para realizar a experiência, enunciados alguns procedimentos (observação, medição, registo e análise dos resultados), hipóteses e previsões.

(Retirado das notas de campo e reflexão, Dia 25 de novembro de 2016)

Assim, ao partir dos interesses e conhecimentos ou propostas das crianças, e fazendo deles depender a formulação e dinamização de atividades, a investigadora ofereceu a liberdade às mesmas para expressar as suas características individuais e socioculturais, no contexto de escola, e progredir em conceções e teorias, pois mediante a partilha, envolveu-as e motivou-as na aprendizagem, ao encontro da construção de novos conhecimentos pela mobilização e apropriação de diversas competências, enquanto promovia a sua autonomia.

Importa ainda reportar as considerações das entrevistadas acerca da atuação pedagógica dos educadores na organização do espaço educativo, pois estas enfatizam que, ao intentarem moldar o mesmo em torno dos interesses e das crianças, quer pelos equipamentos e diversidade dos materiais disponibilizados (naturais e padronizados), quer pela distribuição das áreas de conteúdos ou de interesse, procurando que estes refletissem os seus constructos pessoais e socioculturais, garantem uma diversidade de atividades de exploração para a contextualização de diferentes conteúdos e/ou atitudes, i.e., diversas aprendizagens. Entre os recursos didáticos e pedagógicos favorecedores da aprendizagem, as entrevistadas privilegiam os materiais do quotidiano, lúdicos e familiares, que são propostos pelas crianças e explorados por estas nos diferentes ambientes socioculturais em que atuam, pois sendo tais objetos representativos da sua individualidade, potenciaram a sua motivação e envolvimento no processo educativo, bem como favoreceram a expressão da sua auto-estima e auto-eficácia, pois criaram momentos de aprendizagem significativos. Tais respostas comprovam o exposto por Glauert, (1996) citado por Siraj-Blatchford (2005), quando assevera que “as crianças

reagirão melhor se virem as suas [vivências ou experiências] refletidas nos materiais e nas atividades organizadas (...) ” (p.82), na medida em que tal lhes permite contextualizar as aprendizagens que desenvolvem em diferentes ambientes sociais e familiares (escola e família), tal como explorarem e operacionalizarem no quotidiano escolar as diferenças e semelhanças das suas concepções individuais e socioculturais, no sentido de melhor as incorporarem nos seus esquemas cognitivos.

Tecendo algumas considerações sobre os espaços exteriores e a suas potencialidades pedagógicas, as entrevistadas aludiram também à relevância do recurso a estes espaços para a dinamização de atividades livres e orientadas, visto que as crianças manifestam grande receptividade e revelam-se participativas e motivadas na aprendizagem dos mais diversos conteúdos, que neste têm representatividade, correlacionando e reportando para o mesmo as aprendizagens desenvolvidas em sala.

Nas notas de campo referentes aos jogos motores dinamizados no exterior (Anexo V), a investigadora efetuou alguns registos que atestam estas afirmações

Na sua maioria, as crianças reproduziram a sequência de habilidades que permitiam executar o percurso, correlacionando com os conteúdos explorados em sala, ao cumprir o objetivo de conduzir as raízes até à água, contornando os obstáculos. No decurso da atividade as crianças participaram ativamente expressando interesse e vontade em explorar, neste contexto lúdico, o movimento e as potencialidades expressivas do seu corpo, cooperando com os colegas para atingir o propósito do jogos, superar todas as etapas e conseguir colocar as raízes na água. Por outro lado, envolvidas na tarefas exercitaram com empenho e motivação as habilidades motoras básicas de locomoção (andar, correr, saltar, e etc.) progredindo no seu treino motor, no sentido de enriquecer o seu reportório.

(Retirado das notas de campo e reflexão, Dia 18 de novembro de 2016)

Reportando às respostas das crianças, quando questionadas sobre os locais onde preferem desenvolver as suas atividades, estas mencionaram as áreas de interesse da sala e os espaços exteriores, na medida em que estes lhes permitem explorar *in loco* os seus conceitos, exercitar as suas competências e, na relação com o outro, empreender nas tarefas que mais apreciam o brincar.

Na conclusão desta dimensão, quisemos ainda esclarecer, na perspetiva das entrevistadas, qual o papel ou contributo do lúdico e do jogo na estruturação das atividades pedagógicas. Concluímos, a partir das respostas das educadoras e das encarregadas de educação, que estas consideram a atividade lúdica e o jogo como o tipo de atividade que melhor traduz a consecução dos propósitos educativos, quando estes compreendem atender aos interesses, necessidades e competências das crianças, respeitando os seus diferentes perfis de aprendizagem e promovem a abordagem

integrada e integrante dos diversos conteúdos, inerentes a abordagem pedagógica no pré – escolar.

De acordo com as entrevistadas o brincar consubstancia-se como uma atividade natural para as crianças, no qual mediante as interações e experiências com os objetos e com o outro, expõem as suas concepções prévias sobre o mundo e as problematizam, exercitam papéis, criam regras e numa ação construtiva, vão maturando as suas competências cognitivas, motoras e linguísticas, ativando um conjunto de posturas e práticas comportamentais que facilitam a aprendizagem de competências interpessoais. Estas interlocutoras reportaram o mesmo acerca do jogo, nos quais os seus discentes e/ou educandos, num *setting* rico em interações sociais, encontraram uma estrutura que lhes permitiu, construir cooperativamente regras, explorar alternativas para a resolução de problemas, gerir perdas e ganhos e através deste exercício progredir na expressão da oralidade e na adoção posturas pessoais, como a autonomia, e sociais, como a cooperação e auto-regulação de comportamentos. Tais evidências permitem corroborar a premissa de Vygotsky, (2012) que alude ao caráter cooperativo do jogo, visto que a dinâmica nele impressa promove a ativação e mobilização do corpo de competências sociais das crianças, apela à cooperação e a interação entre os participantes no qual emergem diversas atitudes sociais, que as crianças são convidadas a experimentar. Mediante a prática de jogos, as entrevistadas acrescentam que as crianças aprenderam os códigos de conduta social e os exploraram desde as estruturas mais simples de interação (partilha, esperar a sua vez) às mais complexas, tal como confrontaram e problematizaram os seus conceitos cognitivos no espaço lúdico que partilhavam com o outro, pois as crianças “... só se concentram verdadeiramente quando se encontram a brincar e, portanto, deverão brincar também quando aprendem” (Barros & Palhares, 1997, p.121).

Tendo em conta o referenciado pelas entrevistadas, o contexto de brincadeira livre surge como o melhor ambiente ou espaço de exploração dos interesses e motivações das crianças, no qual o educador poderá facilmente imprimir alguma intencionalidade educativa, criar desafios de aprendizagem, que assegurem o desenvolvimento das suas competências e a superação das suas necessidades. Deste modo, as encarregadas de educação entrevistadas relataram que a educadora D1 e a investigadora, no exercício da sua prática educativa, apresentaram propostas de atividades maioritariamente de cariz lúdico (o jogo, as tarefas exploratórias e experimentais, livres ou orientadas), muitas vezes decorrentes das brincadeiras livres

que as crianças dinamizaram com os seus pares, pelo que ao disponibilizarem tempo e espaço no contexto pedagógico para o brincar fomentaram a sua participação e expressão de autonomia. Por outro lado, referiram ainda que dado o seu carácter mais informal e estimulante, as atividades lúdicas e o jogo, permitem envolver e motivar as crianças no processo de aprendizagem.

Contudo, duas das entrevistadas acrescentaram que esta postura pedagógica democrática do educador, visando integrar os contributos das crianças, nem sempre é uma estratégia fácil de acionar, tendo em conta as exigências das entidades educativas na preparação das crianças para o ensino formal. Concomitantemente, estas consideram que tal exige que o educador conheça intrinsecamente o seu grupo de crianças, o observe e esteja atento às questões e às propostas do mesmo, para reconhecer as oportunidades mais viáveis para estimular a sua progressão e desenvolvimento.

4.5.2 Concepções e Práticas Educativas Diferenciadas: A atividade lúdica e o jogo como instrumento promotor da diferenciação pedagógica

Nesta dimensão, centrámo-nos na abordagem à questão central do nosso estudo, pelo que pretendendo avaliar qual a importância da atividade lúdica e do jogo como instrumento diferenciador, sentimos a necessidade de aferir o conceito de diferenciação pedagógica, clarificar as estratégias implementadas pelas educadoras e investigadora neste âmbito, tal como a relevância da aplicabilidade da atividade lúdica e do jogo nas atividades diferenciadas propostas pelas mesmas.

Segundo as entrevistadas, à concepção de diferenciação pedagógica está inerente a operacionalização do princípio inclusivo, que impele entidades educativas a dar uma resposta de equidade e qualidade à heterogeneidade dos perfis e ritmos de aprendizagem das crianças que neles se integram, sendo atribuído ao docente a responsabilidade de seleccionar e implementar estratégias e métodos de ensino-aprendizagem, adequadas à expressão dos mesmos projetando o seu desenvolvimento holístico. Logo, entendem que o educador deverá contemplar, no exercício da sua práxis educativa, a contínua reestruturação da sua resposta pedagógica, para abraçar esta diversidade, procurando redefinir estratégias pedagógica, no sentido de incorporar os constructos pessoais e sociais das crianças e por conseguinte adequar espaços educativos, rotinas de sala, recursos didáticos e atividades que possibilitem às mesmas ativar as suas competências, por forma a ultrapassar as suas dificuldades. Deduzimos, assim, que a ótica das

entrevistadas conflui com o professado por Zabalza (2000), ao aludir à premência de o educador, nesta dimensão, refletir detalhadamente sobre os desafios que o processo de aprendizagem coloca a criança, desenvolva práticas e estratégias de diferenciação pedagógica e acione recursos, que favoreçam o desenvolvimento holístico e integrado das mesmas, nos seus diversos domínios operacionais, articulando a expressão das suas competências na superação das suas necessidades, como garante do sucesso das aprendizagens.

No que diz respeito as estratégias pedagógicas diferenciadas, implementadas na resposta à heterogeneidade dos perfis das crianças, as educadoras e as encarregadas de educação ressaltam a organização de um ambiente educativo cooperativo, que se pautela pela representatividade dos interesses e capacidades das crianças, funcionando este como um recurso para a abordagem das suas necessidades, potenciando o desenvolvimento ótimo das suas competências. Para tal, consideram fulcral a participação efetiva do grupo de crianças na estruturação das rotinas de sala, na reorganização do espaço criando áreas de conteúdo exemplificativas dos seus interesses, na seleção de recursos didáticos e formulação de atividades pertinentes e estimulantes. Estas afirmações transcrevem o defendido por Grave-Resendes & Soares, (2002), pois tais autores sugerem que a ação pedagógica diferenciada assenta numa prática democrática da gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço educativo, sendo da responsabilidade dos educadores proporcionar vivências democráticas, direcionadas para um desenvolvimento pessoal e social das crianças.

De entre as dinâmicas desenvolvidas em sala, as entrevistadas associaram o desenvolvimento das competências linguísticas e interpessoais, bem como a promoção da autonomia das crianças, ao exercício diário do diálogo e do debate democrático, para a exposição, discussão e respetiva reformulação das conceções individuais e socioculturais de cada criança, como método de construção de conhecimentos e negociação de alternativas para a resolução de problemas ou projeção de atividades.

No concernente ao espaço educativo, as encarregadas de educação, quando avaliaram as práticas educativas da educadora D1 e da investigadora, destacaram o esforço pedagógico de integração dos interesses exploratórios das crianças no contexto de sala, quer pela conceção de uma área de conteúdo que refletia os mesmos, quer pela inclusão de materiais diversificados, de entre os quais brinquedos e objetos familiares e significativos para crianças, que findaram por potenciar o seu envolvimento e a progressão no processo de aprendizagem, motivando-os a aprender.

Ainda sobre os recursos materiais, as docentes mencionaram que adequam alguns dos materiais, dada a expressão das necessidades das crianças, sem contudo limitar o acesso aos mesmos, apenas os alteram para que se tornem funcionais e favorecedores da superação das dificuldades das mesmas, mantendo-se contudo desafiadores.

Quanto às atividades propostas, todas as entrevistadas reportam o recurso estratégico a atividades lúdicas e ao jogo que, de acordo com as suas perspetivas, emerge como uma ferramenta pedagógica significativamente facilitadora e desafiante, pois aproxima-se do registo natural exploratório das crianças, permitindo dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, ativando as suas competências, enquanto os estimula e motiva a explorar conceitos, aprimorar as suas capacidades e construir novos conhecimentos, envolvendo-os na progressão do seu percurso educativo. Confirmamos, que as referidas interlocutoras confluem com Zabalza (2000), quando relata que ao “Dar lugar ao imprevisto, à espontaneidade de cada iniciativa, à organização individualista, permitir a livre atividade com as crianças, a abordagem de quaisquer temáticas ou a não abordagem de uma qualquer [...] ” (p. 94), declarando que as crianças são capazes de desenvolver atividades de aprendizagem por elas próprias.

Recorrendo às teorias revisitadas na revisão bibliográfica, entendemos que as posturas das entrevistadas estão em consenso com Tomlinson e Allan (2002), uma vez que estes salientam que uma verdadeira diferenciação pedagógica positiva, exige que o educador esteja atento ao seu grupo e às suas respetivas necessidades e perfis de aprendizagem, criando situações de aprendizagem significativas e apelativas, com recurso a dispositivos didáticos, que potenciem a autonomia, interesse, criatividade e participação das crianças, no seu processo educativo.

Nas considerações da D1 e da E2, salientamos ainda o facto de estas referirem que a tarefa do educador, em empreender a prática de uma metodologia ativa e da operacionalização de estratégias pedagógicas diferenciadas, estar por vezes comprometida, quando as diretrizes da política educativa das escolas, e os próprios pais, exigem aos docentes, que estes se dediquem ao preenchimento de manuais, na abordagem pedagógica dos pré-requisitos da leitura e da escrita, como método de preparação das crianças para o ensino formal. Por conseguinte, mencionam que tal coloca em causa a otimização do processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências.

Por fim, debruçamo-nos sobre a perspectiva das entrevistadas acerca do potencial diferenciador da atividade lúdica e do jogo. Constatamos, pois, que na linha de pensamento das mesmas, as atividades exploratórias e/ou experimentais de caráter lúdico e o jogo dinamizadas, emergiram como o melhor instrumento pedagógico a operacionalizar, quando se pretende aceder naturalmente à identidade individual e sociocultural de cada criança, às suas concepções prévias e noções sobre o mundo, pois enquanto brincavam ou jogavam com os objetos e com o outro os seus alunos e/ou educandos expunham as suas competências, interesses e necessidades.

De acordo com as interlocutoras, tal ofereceu às educadoras inúmeras oportunidades para, em parceria com as crianças, desenvolverem diversas propostas de atividades lúdicas, sugeridas pelas mesmas e/ou discutidas com estas, logo baseadas na expressão dos seus conhecimentos, capacidades e interesses, nas quais eram impelidas a selecionar os materiais e objetos a utilizar, a estruturar as tarefas e de maneira inadvertida expor e superar desafios mediante a ativação das suas competências.

Exemplificando tais considerações, a investigadora alude às respostas das crianças no jogo do puzzle (Anexo V), que se projetou a partir do seu interesse em brincar e explorar conceitos da área do conhecimento do mundo, tendo como objetivo promover a comunicação e a expressão de comportamentos de partilha e entreaajuda, constituindo tal uma das suas fragilidades.

Esta atividade foi proposta pelas crianças e nasceu do seu interesse em conhecer os constituintes das árvores após observarem a Pinha e constatarem que não sabiam a que parte da árvore correspondia. Ao contrário da atividade precedente, propus que esta se organizasse em pequenos grupos, e na formação destes, de modo a garantir a sua heterogeneidade e assegurar que cada grupo tivesse um modelo positivo mais próximo de proficiência, atribui às crianças mais velhas do grupo a responsabilidade de gestão de cada um dos pequenos grupos de investigadores, como capitães de equipa reforçando a sua autoestima e concomitantemente garantindo a participação ativa das mesmas. Durante a atividades as crianças mantiveram-se atentas, interessadas e motivadas ora na tarefa de procura das caixas, ora na de montagem dos puzzles, registando-se uma redução de comportamentos menos adequados. Na etapa de composição dos puzzles, os capitães debateram com os seus grupos a divisão das tarefas e do respetivo material, negociando a sua execução. A colaboração entre os elementos foi evidente, não somente pela observação do resultado, visto que os cinco grupos conseguiram terminar a tarefa, i.e. montar o puzzle e fazer corresponder corretamente os seus constituintes, mas pela apreciação do processo, no qual o erro ocorreu e foi corrigido pelos mesmos, através da expressão de comportamentos cooperativos, como a entreaajuda.

(Retirado das notas de campo e reflexão, Dia 7 de novembro de 2016)

Este relato evidencia que as crianças, ao colaborarem numa atividade que lhes é próxima e inata, como o brincar, porque traduz a sua forma de aprender, se envolveram no processo de aprendizagem, onde detêm um papel ativo e participativo, corroborando o promulgado por Santos (2009), que entende como fundamental a aplicabilidade deste

mecanismo facilitador no âmbito educativo, pois irá permitir uma maior proximidade com o ambiente já conhecido da criança, despertando a sua iniciativa para a descoberta, o interesse, motivação e curiosidade para compreender tal conteúdo. Por outro lado, na prática desta atividade, a investigadora apelou à dimensão cooperativa do jogo, oferecendo um *setting* interativo às crianças, na qual estas reformularam as suas conceções, exercitaram papeis, geriram competências pessoais e sociais, resolveram problemas e evoluíram em saberes, posturas e atitudes, como atestaram as encarregadas de educação. Concomitantemente, ao propor a formação de grupos heterogéneos, possibilitou o contacto entre pares com níveis diferentes de capacidade, de modo a estimular a entajuda e a colaboração, tal como a modelagem e aprendizagem de outras competências cognitivas e linguísticas. Partilham, porquanto, as aceções de Bessa e Fontaine (2002), para os quais a base de todo o processo de diferenciação, consiste em formar grupos de trabalho heterogéneos, de forma a garantir a diversidade dos níveis de competência, fazendo depender da expressão e da ação construtora conjunta dos sujeitos da aprendizagem, a formulação das respetivas conclusões ou respostas aos desafios do saber.

As entrevistadas aditaram também que, ao incentivar a prática da brincadeira livre, as educadoras e a investigadora findaram por didatizar as atividades naturais e exploratórias das crianças e, numa abordagem integrada dos conteúdos, articularam os seus interesses e competências com os objetivos pedagógicos do educador, potenciando a sua autonomia e seu conceito de auto-estima e eficácia, bem como o desenvolvimento dos seus esquemas cognitivos e posturas e condutas pessoais e sociais. Tais constatações são corroboradas pelas afirmações das crianças entrevistadas, aquando questionadas sobre as atividades desenvolvidas pela investigadora, durante a prática de ensino supervisionada. Assim, as crianças revelaram ter preferido as atividades exploratórias e experimentais, de cariz lúdico, e os jogos co-construídos, como o jogo dramático do passeio dos investigadores (Anexo V), uma vez que estes resultaram de brincadeiras por eles iniciadas e coincidiam com a expressão dos seus interesses e motivações, quer em termos de conteúdos, subordinados à área de conhecimento do mundo, quer em métodos e instrumentos, selecionando como forma de atuação sob o meio e o outro o seu procedimento natural de descoberta do conhecimento, o brincar.

Em suma, a atividade lúdica e o jogo, consubstanciando-se como a estratégia natural de aprendizagem da criança, emergem como a ferramenta pedagógica de excelência do educador, na demanda de elaboração de uma resposta educativa

diferenciada, transcrevendo o propósito da diferenciação que se centra “na adaptação das estratégias de ensino encontradas pelo professor, para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno” (Vecchi, 1995, citado por Cadima, Gregório, Pires Ortega e Horta, 1997, p.14).

Parte V – Considerações Finais

5. Conclusões

“O educador deve intervir o menos possível, mas de forma a provocar o reinício das trocas ou para securizar as crianças. Assim, as intervenções devem ser medidas, não excessivas, não subvertendo aquilo que as crianças estão a fazer. É como que tomar a criança pela mão, permitindo que ela se mantenha de pé firme” (Malaguzzi, in M. E., 1997, p.145).

No espectro da prática pedagógica supervisionada, esta investigação constituiu o culminar de um percurso académico, que primou pelo exercício reflexivo, avaliativo, sistemático e continuado, mediante o qual, articulando a teoria e a prática numa perspetiva emancipadora, superámos desafios que contribuíram para a nossa formação pessoal e profissional, no âmbito da intervenção educativa.

Segundo Scalabrin e Molinari (2013),

“O estágio supervisionado proporciona ao licenciado o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções e visa beneficiar a experiência e promover o desenvolvimento, no campo profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso nas instituições de ensino superior, além de favorecer, por meio de diversos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural dos futuros professores. (s.p.) ”

Deste modo, objetivando o acesso a diferentes modelos de atuação pedagógica, operacionalizados em distintos contextos educativos e socioculturais, a prática de ensino supervisionada faculta aos estagiários um ambiente educativo real e monitorizado, para exercer a nossa ainda embrionária práxis pedagógica. Paralelamente, também possibilita aprimorar as nossas competências técnico-interventivas, ancorando-nos em pressupostos conceptuais e metodológicos e instigando-nos a mobilizar o questionamento e a reflexão como ferramentas na definição da nossa identidade profissional, como futuros educadores. Todavia, como assevera Sá-Chaves (2009), construir reflexões coerentes que reflitam sobre as práticas e que tenham “uma função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional” (p. 16), implica que, durante o estágio supervisionado, o estagiário se dedique *in loco* à observação do contexto e em colaboração com os restantes agentes educativos (crianças e educadores cooperantes) que intervêm no contexto escolar, forje os moldes da sua atuação pedagógica, a avalie, para que possa progredir em termos pessoais e profissionais.

A prática de ensino supervisionada emerge, assim, como uma etapa formativa, em que os estagiários, enquanto atores educativos ativos e interventivos, adquirem proficiência na expressão das suas competências técnicas e as mobilizam, investindo na implementação de projetos de intervenção. Ao imbuírem os seus projetos de propostas educativas diversificadas, que procurem refletir e atender às especificidades individuais

e socioculturais das crianças, por elas visadas, bem como prospetar o seu envolvimento e participação efetiva nas mesmas, os estagiários ensaiam e adaptam estratégias didático pedagógicas, aplicam princípios metodológicos e findam por avaliar, reflexiva e criticamente, práticas e posturas pedagógicas operacionalizadas, corrigindo-as num processo de aprendizagem metacognitivo permanente, ao encontro da formulação de uma resposta educativa de qualidade a quem dela for alvo.

Contudo, como refere Vasconcelos (2009) “a formação de professores não se pode fazer de modo desligado das escolas onde o futuro professor vai exercer as suas práticas. Sempre considerámos a Prática Pedagógica como o cerne do processo de formação” (p.14). Logo, tal exige que as instituições escolares, assumindo o seu papel e missão formadora, facilitem a participação dos seus formandos no planeamento e prossecução da ação pedagógica, permitindo-lhes integrar-se na equipa educativa, de modo a construir uma prática que se pressupõe profissionalizante. Tais considerações reportam-nos ao nosso estágio, aquando analisámos as experiências vivenciadas com as crianças, e os diálogos e discussões de ideias estabelecidos com as docentes cooperantes, na procura de consensos e superação de conflitos, enquanto as observávamos no exercício da sua prática. Assim, concluímos que as interações que com eles se desenvolveram “produzir [ram] grandes consequências no processo formativo dos educadores- estagiários” (Mesquita-Pires, 2007 p.119), traduzindo-se na melhoria da nossa práxis pedagógica na relação direta com as crianças.

Na dinâmica relacional co-protagonizada com as equipas educativas, salientamos a postura das docentes cooperantes, que connosco colaboraram na planificação de respostas pedagógicas adequadas, na reformulação de estratégias e de objetivos, incentivando o nosso envolvimento no aperfeiçoamento dos conhecimentos científicos e na construção de novas e diversificadas posturas e atitudes educativas. Estas revelaram-se imprescindíveis para a edificação de uma eficiente e sempre refletida prática educativa promotora de aprendizagens significativas, que ambiciona a otimização do potencial dos alunos no seu processo de aprendizagem.

A premência e relevância dos estágios de mestrado, desenvolvidos no âmbito da prática de ensino supervisionada, ganham maior dimensão, quando destacamos que foi a nossa experiência pessoal num destes contextos formativos, nomeadamente na etapa educativa do pré-escolar, que despoletou a formulação deste estudo de caso e deu o mote ao presente relatório final, constituindo um marco fulcral em todo o nosso processo de evolução pessoal e profissional. Por conseguinte, atentamos que este

relatório final retrata e documenta toda a nossa trajetória enquanto estagiários/investigadores, e possibilita-nos rever e repensar acerca das suas distintas fases, tal como dos procedimentos colocados em prática ou pragmatizados ao longo das mesmas.

Consubstanciando-se, assim, como um instrumento que permite pensar e refletir sobre ideias, acontecimentos e conhecimentos adquiridos pelo estudante/investigador, e analisar o seu progresso, surgem a partir deste relatório, aspetos que conduziram a um tipo de autoavaliação, mediante conexões estabelecidas entre a reflexão e a prática. Deste modo, emergiram diferentes questões suscetíveis de desenvolver uma investigação qualitativa em educação, pelo que uma vez definido o objeto de estudo, revelou-se fundamental intentar na pesquisa documental exaustiva e rigorosa e articular os conceitos delas resultantes, com a recolha de dados relevantes da prática profissional, submetendo ambos a uma análise criteriosa que facilitasse a construção de reflexões coerentes e validas ilustrativas da temática proposta. Tal permitiu-nos ampliar, quer os nossos conhecimentos teóricos, quer aperfeiçoar as nossas técnicas pedagógicas, uma vez que esta investigação se debruçou sobre a avaliação das práticas educativas diferenciadas preconizadas pelos educadores e pela investigadora, bem como das suas repercussões na aprendizagem das crianças, remetendo-nos para um tema bastante presente e de extrema importância no quotidiano heterogéneo do pré-escolar.

Clarificando a génese do estudo, referimos que este adveio da análise e ponderação dos resultados qualitativos obtidos aquando a implementação do projeto de intervenção, após o término do estágio em pré-escolar. Neste projeto, almejando responder de modo diferenciado às preferências e motivações das crianças, como o brincar, e a exploração de conteúdos da área do conhecimento do mundo, a prática educativa da investigadora primou, ora pela planificação co-participada de jogos e atividades experimentais de teor lúdico, ora conferindo intencionalidade educativa à atividade lúdica exploratória e natural das crianças. Simultaneamente, a investigadora, num ambiente cooperativo, que transcrevia a heterogeneidade cognitiva, motor, linguística e sociocultural do grupo de crianças do pré-escolar, quer nas dinâmicas ou rotinas desenvolvidas, quer nos espaços ou áreas de interesse e recursos materiais disponibilizados, motivou a participação ativa das mesmas no processo de aprendizagem. A dinamização destas propostas pedagógicas traduziu-se numa positiva mudança dos comportamentos observáveis das crianças, no que respeita às suas competências, cognitivas, linguísticas e interpessoais, pelo que considerámos pertinente

determo-nos na avaliação e exame do impacto das atividades lúdicas e do jogo, enquanto instrumento pedagógico, a mobilizar na tarefa docente de promoção da diferenciação pedagógica, parafraseando o tema desta investigação.

Após revisitar a bibliografia de referência relativa à temática abordada, sob a qual, como referido anteriormente, ancorámos o nosso estudo, estendemos a nossa pesquisa aos meandros da abordagem metodológica em investigação qualitativa. Pretendíamos, pois, apropriar-nos de técnicas e métodos de investigação e, conseqüentemente, dos seus instrumentos de recolha e análise de dados mais coerentes e fidedignos, como a entrevista, com o intuito de responder à questão inicialmente colocada, bem como validar e legitimar as conclusões ou resultados deles extraídos.

No concernente aos constrangimentos experienciados na consecução desta investigação, mencionamos a dificuldade de corresponder ao primeiro prazo para a realização da mesma e entrega do respetivo relatório, devido à indisponibilidade horária das encarregadas de educação para a realização da entrevista, bem como a alguns impedimentos profissionais da investigadora. Concomitantemente, dada a diversidade dos perfis e características pessoais e profissionais dos três grupos de entrevistados, também existiram dificuldades na aplicação de alguns procedimentos da técnica da entrevista, nomeadamente na formulação das questões para cada um dos guiões e na categorização dos diversos dados recolhidos, que coincidiam no que diz respeito ao cariz ou natureza das informações. De certo modo, findámos por reproduzir o modelo de diferenciação, ao qual aludimos neste estudo, inclusive na aplicação dos pressuposto metodológicos da investigação, pois arreigados aos seus princípios, adaptámos os guiões às particularidades individuais e socioculturais da amostra selecionada, facilitando a leitura das suas opiniões.

A despeito das supramencionadas limitações e focando-nos na questão central deste relatório, no cômputo geral podemos considerar que esta investigação foi bem conseguida, no sentido de obter uma resposta concreta relativa ao objeto de estudo. Alicerçados nos conceitos teórico-práticos consultados, bem como nas inferências retiradas das entrevistas e nas observações realizadas pela investigadora, constatamos que a atividade lúdica e o jogo são utensílios pedagógicos que beneficiam o processo de diferenciação pedagógica e, por conseguinte, o desenvolvimento holístico das competências das crianças.

Congregando e confrontando os dados recolhidos, aferimos que a atividade lúdica e o jogo, consubstanciando-se como a estratégia exploratória natural e inata

mobilizada pela criança na descoberta do mundo, favorece a expressão dos seus interesses e motivações e o reconhecimento do modo como a criança acede e processa o conhecimento, bem como o “corpo” de competências e instrumentos que estas ativam para, na exploração de objetos e interação com o outro, se apropriar de novos conceitos e os integrar nos seus esquemas cognitivos e comportamentais de atuação. Por outro lado, tais ações também evidenciam que no contexto educativo, quer a dinamização de atividades de cariz lúdico, quer o tempo, espaço e materiais disponibilizados no mesmo para a brincadeira livre, assomam-se como *settings* cooperativos naturais, onde de forma inadvertida, as crianças se deparam com desafios, acionam as suas capacidades e na partilha e cooperação com o outro, um modelo de atuação mais próximo dos seu registo operacional, questionam propostas e experimentam alternativas para a resolução e superação das suas dificuldades ou fragilidades.

Verificámos, pois, que a incorporação da ludicidade no ambiente educativo e nas propostas pedagógicas preconizadas, proporciona ao educador múltiplas hipóteses para auscultar as necessidades e interesses das crianças, baseando-se nestas para reajustar espaços, recursos e estratégias, e diversificando-as de acordo com o ritmo e modelo de aprendizagem exibido pelas mesmas. Em suma, o docente adota uma práxis pedagógica diferenciada, na qual prioriza, valoriza e valida a heterogeneidade dos contributos prestados pela ação das crianças, enquanto construtores do saber e estimula a sua participação efetiva no seu processo de aprendizagem, subscrevendo a máxima inclusiva de uma educação de qualidade para todos.

Atendendo às nossas aferições, comprovámos que as atividades lúdicas e o jogo, ao representarem conceptual e, instrumentalmente, os interesses e motivações das crianças promovem o desenvolvimento equilibrado das suas competências cognitivas, linguísticas, pessoais e sociais, tal como potenciam a expressão da sua autonomia, pois permitem que as mesmas co- participem na seleção de conteúdos, na estruturação das atividades e respetiva escolha de materiais e recursos a manipular, e mobilizando as suas competências questionem, reformulem e progridam em conceitos e posturas.

De um modo geral, quer as docentes, quer as encarregadas de educação entrevistadas, aludem aos benefícios da dinamização deste tipo de atividades, no contexto do pré-escolar, considerando-as como propostas pedagógicas preferenciais, quando se pretende atender à heterogeneidade dos perfis de aprendizagem das crianças, respeitando-os e concebendo a sua operacionalização como uma mais-valia na otimização do processo de aprendizagem. Todavia, identificam alguns constrangimentos

no recurso ao lúdico como veículo pedagógico e diferenciador, na medida em que os sistemas e entidades educativas, bem como os pais, tendem a preterir esta abordagem integrada e diversificada e defender a prática de uma mais uniformizada, com base na utilização de manuais, entendendo o pré-escolar como uma etapa educativa que deverá investir no desenvolvimento dos pré - requisitos da leitura e da escrita, na preparação para o ensino formal. No entanto, focam que esta missão do pré-escolar poderá ser garantida se contemplarmos o uso de atividades lúdicas, na medida em que as mesmas asseguram a motivação das crianças e facilitam a contextualização das aprendizagens, atribuindo às escolas a responsabilidade de proporem dinâmicas que envolvam os encarregados de educação na aprendizagem dos seus educandos, pois estes no ambiente familiar puderam dar-lhe continuidade e contribuir para a sua generalização.

Tendo em conta que a diferenciação pedagógica é uma temática pertinente, que impera na conjuntura educativa atual, traduzindo a necessidade de educar a pluralidade de perfis individuais e socioculturais que nela habitam, urge mencionar que, enquanto investigadores, este estudo foi extremamente compensador e relevante, no que concerne a definição da nossa práxis pedagógica, enquanto futuros educadores.

Por conseguinte, qualquer investigação liderada neste âmbito, impele-nos a rever a nossa atuação, a pesquisar novos métodos e estratégias, a redefinir posturas e práticas interventivas, a observar novos modelos protagonizados por outros educadores e profissionais da área, cuja intervenção pedagógica compreende a utilização de diversos e distintos instrumentos, que suscitam a nossa análise e reflexão crítica positiva equacionando os contributos da sua aplicabilidade. Assim, cremos ser imperativo apresentar e difundir, no universo da reflexão e discussão científica em educação, estudos qualitativos e ou empíricos que investiguem quais as práticas educativas diferenciadas, que poderão constituir uma alternativa válida e fidedigna, para responder a esta realidade.

Equacionamos, pois, como hipóteses de divulgação a realização de seminários e palestras subordinadas a esta temática, como impulsionadores da disseminação, junto de entidades educativas e de profissionais da área da educação, de práticas educativas diferenciadas válidas e viáveis, que entendam a dinamização dos jogos e atividades lúdicas como uma ferramenta promotora da diferenciação pedagógica, e mediante a explanação dos resultados obtidos pela sua aplicabilidade, demonstrem a sua mais-valia no desenvolvimento das competências das crianças. De facto, só assim poderemos desmistificar o conceito de diferenciação, concebendo-a como algo inerente ao

exercício docente e promover um conjunto de práticas educativas que a favoreçam, alertando, quer as entidades educativas, quer os docentes, para a premência de reformular as suas metodologias e estratégias de diferenciação e investir na defesa e pragmatização das mesmas.

Quanto a nós investigadores, como os próximos atores ativos e promulgadores da mudança dos moldes educativos, resta-nos abraçar os princípios inclusivos e empreender na observação e escuta ativa da voz das crianças e em parceria com elas, ora estruturar atividades lúdicas que reflitam os seus interesses e necessidades e proponha a ativação das suas competências, ora conferir intencionalidade educativa às suas brincadeiras livres. Dotamos porquanto a nossa intervenção pedagógica de um carácter diversificado e diferenciado que concebe a educabilidade das crianças em igualdade e equidade, independentemente das suas características individuais e socioculturais.

Numa ótica auto - avaliativa, concluímos esta reflexão ressaltando que a presente investigação constituiu um instrumento fulcral na aquisição de conhecimentos técnico - científicos, mas sobretudo, em práticas e posturas educativas. A par e passo, esta demanda formativa permitiu-nos refletir sobre a nossa prática em pré-escolar, dar respostas a inquietações que dela surgiram, investigar modelos de atuação metodológica e reformular estratégias, ao encontro da edificação de uma práxis pedagógica de qualidade, que contemplasse o recurso ao jogo e a atividade lúdica na promoção das aprendizagens e oferecesse uma resposta diferenciada aos interesses e necessidades individuais e socioculturais de qualquer grupo de crianças que por ela fosse visado.

Citando Freire (2013), recordamos e subscrevemos que “A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate” (p.55). Logo, neste nosso percurso, trilhado com infindável vontade e indubitável certeza, afirmamos que, ao educar, fomos educados, ao ensinar, também aprendemos com os outros, observando e refletindo sobre as práticas educativas e colaborativas de outros docentes. Assumindo-nos, enquanto profissionais e pessoas, como seres inacabados e em perpétua construção, prontos a aprimorar as suas competências pessoais e socioprofissionais, propomos tudo questionar criticamente, para melhorar e edificar diariamente uma prática docente de qualidade.

Parte VI – Bibliografia

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologias da investigação em psicologia e educação* (2ª ed.). Braga: Psiquilíbrios
- Barañano, A. M. (2004). *Métodos e técnicas de investigação em gestão*. Lisboa: Edições Sílabo
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, M. G. & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva. Lisboa.
- Bessa, N. & Fontaine, A.M. (2002). *Cooperar para aprender – Um introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Boal, M.^a E., Hespanha, M.^a C., Neves, M. B. (1996). *Educação para todos Para uma Pedagogia Diferenciada*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora. Porto.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., Horta, N. (1997). *Diferenciação pedagógica do Ensino Básico: Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carmo, F. (1990). *Introdução às Ciências Sociais*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Carretero, M. (1997). *Construir e Ensinar as Ciências Socia/hist*. São Paulo: Artmed

- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Esteban, M. T. (2009) Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola in *Revista Lusófona de Educação*, 13, 123-134
- Estrela, A. (1986). Teoria e Prática de Observação de Classes: *Uma Estratégia de Formação de Professores*. 2ª edição. Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Esteves, M., Estrela, M. T., & Rodrigues, Â. (2002). *Estrela, M. T., Esteves, M., & Rodrigues, A. (2002). Síntese da investigação sobre a formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora/INAFOP. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, N., & Tomás, C. (2011). *Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. Paper presented at the 10Th Conference of The European Sociological Association.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos de Investigação Científica*. Lisboa: Monitor-Projetos e Edições Lda.
- Folque, M.A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5ªserie)
- Fortin, M.-f. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. (2013). *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

- Gadotti, M. (2007). *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil.
- Gardner, Howard (2000). *Inteligências múltiplas, a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gimeno-Sacristán, J. (2008). Proposta de diretrizes para o desenvolvimento do Currículo baseado no Direito à Educação. In *A Educação que ainda é possível* (pp 129-145). Porto: Porto Editora.
- Groenwald, C. L. O. e Timm, U. T. (2000) Utilizando curiosidades e jogos matemáticos em sala de aula. Educação Matemática em *Revista Osório*, n.2, p.21 - 26, nov. 2000
- Hohmann, M, Banett, B., e Weikart, D. P. (1995). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Massachussetts: Allyn and Bacon.
- Kamii, C. (1992). *Aritmética: novas perspectivas: implicações da teoria de Piaget*. Campinas: Papirus.
- Katz, L. e Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva. Lisboa

- Malaguzzi, L. (1999). História Ideias e Filosofia Básica. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Maroy, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. Em Albarello, L., Digneffe, F., Maroy, C., Ruquoy, Saint-Georges, P. (eds). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva. Lisboa.
- Marques, R. (1998). *A Arte de Ensinar: dos Clássicos aos modelos pedagógicos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Atuais*. Braga: Plátano Edições Técnicas.
- Matos, A. e Pires, J. (1994). *Escola, Pais e Comunidade: Construção de Comunidades de Interesses*. Porto: Publicações Politeama, Cadernos Profissionais, nº 2.
- Mendonça, M. (2002) *Ensinar e Aprender por Projetos*, Lisboa: ASA Editores.
- Melo, S. (2011). A. Infância e humanização: algumas considerações na perspetiva histórico-cultural. *Perspetiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 57-82, jan./jun.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Maia: Profedições, LDA.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica. Lisboa: DEB
- Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa. Editorial Presença.
- Neto, C. (2005). *A Educação Motora e as "Culturas De Infância": A Importância da Educação Física e Desporto no Contexto Escolar*. Faculdade de Motricidade Humana.

- Niza, S. (1991). *O Diário de Turma e o Conselho, Escola Moderna*, 1 (3ª série), 27-30
- Niza, S. (2007). As práticas pedagógicas contra a exclusão escolar no Movimento da Escola Moderna *In: Escola moderna*. - Lisboa : Movimento da Escola Moderna- Nº 30, p. 38-44
- Niza, S. (2013). O Modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In. Oliveira-Formosinho, J. (Ed.), *Modelos Curricular para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, B. S. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas*. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira Fernandes, N. & Tomás, C. (2011, setembro). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. Apresentação na 10TH CONFERENCE OF THE EUROPEAN SOCIOLOGICAL ASSOCIATION. Amsterdam.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High Scope no Âmbito do Projeto Infância. In *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. pp. 61-108. Porto. Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (1998). Portfólios: no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos In Almeida, L. & Tavares, J. (orgs.). *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto. Porto Editora
- Pacheco, J. A. B e Paraskeva, J. (1999). *Tomada de decisão na contextualização curricular*. Cadernos de Educação, 13: 7 - 18.
- Pessanha, A. M. A. (2001). *Atividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Piaget, J. (1990) *A Formação do Símbolo na Criança*. Editora: Livros técnicos e Científicos
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, I. C. (2009). Ser Educador de Infância na Creche - Entre os discursos e as práticas. *Universidade do Algarve*. Algarve.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão do Currículo: fundamentos e práticas*. Lisboa. Ministério da Educação. pp. 19-23.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. Em Albarello, L., Digneffe, F., Maroy, C., Ruquoy, Saint-Georges, P. (eds). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva. Lisboa.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfolios reflexivos estratégia de formação e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sánchez, A. P. (2005). A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI [Versão electrónica]. *Inclusão. Revista da Educação Especial* 1:7-18
- Santos, S. M. P. (1999). *Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Santos, M. J. (2009). *Os pais têm sempre razão: Um guia sobre educação*. Lisboa: Esfera dos Livros.
- Santos, L., (2011). *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar*. Instituto de Educação – Universidade de Lisboa
- Scalabrin, I. C., & Molinari, A. M. (2013). A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista Científica UNAR*, s.p

- Szarkowitz, D. (2006). *Observation and Reflection in Childhood*. South Melbourne. Thomson
- Serra, H. (coordenadora, 2008). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais: Domínio Cognitivo*. Gailivro. Porto
- Silva, G. F. da., (2001). *Do multiculturalismo à educação intercultural*. Estudo dos processos identitários de jovens das escolas públicas de ensino médio na região metropolitana de Porto Alegre. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Silva, M, O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas Breve Perspectiva Histórica In *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, nº 13, pp.135-153.
- Siraj-Blatchford, I. (2005), *Manual de desenvolvimento para a educação de infância*. Cacém: Texto Editora
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, F. (2003). *Gerir o Currículo na encruzilhada das diferenças: Contributo para a conceptualização da diferenciação curricular*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade dos Açores. Texto não publicado.
- Sousa, F. (2010). Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. In David Rodrigues (org.) *Investigação em Educação Inclusiva, Vol. II*, pp. 93-119. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, FMH.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. (1.^a Edição). Porto: Edições ASA.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: IIE.
- Unicef. (1990). *Convenção dos Direitos da Criança*.
- Vasconcelos, T. (1998). *Fases do Projecto, Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DEB, pp. 139-144
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada. Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Colibri.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira*. Da Investigação às Práticas, I (3), 8-20.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente* (4^a Edição). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a arte na infância*. Lisboa. Relógio D' Água
- Zabalza, M. A. (1998). *Didática da educação Infantil*. Lisboa: Edições Asa
- Zabalza, M. A. (2000). Como educar em valores na escola. *Revista Pátio*. Porto Alegre, ano 4, n.13, jan./jul.

Webgrafia

DGIDC (2010). *Metas de Aprendizagem para o pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>.

Kishimoto, T. (1994). O jogo e a educação infantil. Em *Perspectiva*, 22, 105-128. Consultado a 7 de Junho 2006, em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>

Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas Diferenciadas: Movimento da Escola Moderna. Consultado em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_08/2000_em08_isantana_praticaspedagdiferenciadas_pg30.pdf

Souza, S. E. O (2007). Uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Arq Mudi. Disponível em: http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.df >. Acesso em: 12 de Jan. de 2018

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE) Consultado em http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

<http://criancasatortoeadireitos.wordpress.com/2014/06/23/onde-estao-os-meus-sapatos-importancia-das-rotinas-e-organizacao-na-vida-das-criancas/>

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 46/86 D.R. n.º 237, Série I. Lei de Bases do Sistema Educativo Lisboa: Imprensa Nacional.

Decreto-Lei n.º 258/97 D.R. n.º 34, Série I. A Lei de Quadro da Educação Pré-Escolar. Lisboa: Imprensa Nacional.

Parte VII – Anexos

Anexo I - Licença de Distribuição Não Exclusiva – Repositório Comum

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização: LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra.:

Mafalda Sofia Fonseca Jacinto

a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.

b) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.

c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.

d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.

e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: 23/10/2018

Assinatura: _____

Anexo II – Declaração de Autorização de Depósito no Repositório Comum

Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, Mafalda Sofia Fonseca Jacinto

Portador do Cartão de Cidadão n.º 11947638,

Autor do Trabalho de Projeto / Relatório Final / Dissertação de Mestrado

Intitulado/a: Práticas Educativas Diferenciadas – A importância da atividade lúdica e do jogo como instrumento promotor da diferenciação pedagógica no contexto de pré-escolar: um estudo de caso

Concluído/a em 23/10/2018,

Declaro, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:

Acesso aberto ☒

Acesso restrito ☐

Acesso fechado ☐

Acesso Embargado¹ ☐ até ____/____/____

Email: mafalda.jacinto@ hotmail.com

Contacto tlf: 917610904

Data: 23/10/2018

Assinatura: _____

¹Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.

Anexo III - Guiões de Entrevistas

A - Guião da Entrevista as Crianças do JI Percursos Educação

Temática: A diferenciação pedagógica – A atividade lúdica e o jogo como instrumentos promotores da diferenciação pedagógica

Objetivos da entrevista:

- Caracterizar o entrevistado;
- Caracterizar o ambiente educativo e às propostas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da prática supervisionada;
- Fazer o levantamento dos interesses e motivações do entrevistado no que diz respeito as atividades e organização do espaço e tempo e recursos educativos e sua participação na sua seleção;

Entrevistado: Três crianças de 5 anos

Data: julho 2017

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos (aspetos a serem abordados na entrevista)	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none">- Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente;- Motivar o entrevistado;- Garantir confidencialidade;- Acordar os termos de utilização da informação;	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação entrevistador/entrevistado;- Motivos da entrevista;- Objetivos;	<ul style="list-style-type: none">- Entrevista semi-directiva;- Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado;- Tratar o entrevistado com delicadeza e recebê-lo num local apazível;- Pedir para gravar a entrevista;
Bloco B Perfil do entrevistado	<ul style="list-style-type: none">- Caracterizar o entrevistado em termos pessoais, académicos;	<ul style="list-style-type: none">- Nome e idade;- Situação escolar;	<ul style="list-style-type: none">- Estar atento às reações de entrevistado e anotá-las por escrito;- Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas;- Dar exemplos para facilitar exposição de ideias;

Bloco C Caracterização do ambiente educativo e propostas de atividades desenvolvidas na prática de ensino supervisionada	- Caracterizar do ambiente educativo em termos do espaço, tempo, recursos e atividades desenvolvidas ou a desenvolver;	- Descrição das atividades preferenciais; - Identificação das áreas de sala e espaços lúdicos da sua preferência; - Identificação das atividades desenvolvidas durante a prática supervisionada; - Descrição das aprendizagens promovidas pelas atividades desenvolvidas; - Seleção de espaços e recursos que integraram no ambiente educativo;	- Ter atenção aos comportamentos não-verbais denunciadores de certas reações ao discurso do entrevistado;
---	--	---	---

B - Guião da Entrevista aos Encarregados de Educação das Crianças do JI Percursos Educação

Temática: A diferenciação pedagógica – A atividade lúdica e o jogo como instrumentos promotores da diferenciação pedagógica

Objetivos da entrevista:

- Caracterizar o entrevistado;
- Caracterizar o ambiente educativo e vantagens e desvantagens do recurso à ludicidade e ao jogo nas propostas de atividades da escola e das dinamizadas durante o contexto da prática supervisionada;
- Fazer o levantamento das expectativas dos pais relativamente a resposta educativa diferenciada da escola;

Entrevistado: Encarregados de educação de duas das crianças do JI

Data: Março 2018

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos (aspetos a serem abordados na entrevista)	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	- Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente; - Motivar o entrevistado; - Garantir confidencialidade; - Acordar os termos de utilização da informação;	- Apresentação entrevistador/entrevistado; - Motivos da entrevista; - Objectivos;	- Entrevista semidiretiva; - Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado; - Tratar o entrevistado com delicadeza e recebê-lo num local apazível; - Pedir para gravar a entrevista;
Bloco B Perfil do entrevistado	- Caracterizar o entrevistado em termos pessoais, académicos e profissionais;	- Formação académica e profissional; - Percurso e Experiência profissional (tempo de serviço); - Função que desempenha; - Realização profissão;	- Estar atento às reações de entrevistado e anotá-las por escrito; - Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações

			apresentadas;
Bloco C Ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar práticas educativas em termos da organização e estruturação do espaço/tempo pedagógicos recursos didáticos propostas educativas e projetar alterações; - Caracterizar práticas educativas em termos da organização e estruturação do espaço/tempo pedagógicos recursos didáticos propostas educativas integradas no Projeto da Prática de ensino Supervisionada; 	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupações e prioridades na escolha de uma escola; - Apreciação do programa curricular; - Apreciação da estruturação e organização do espaço e tempo educativo (recursos disponibilizados); - Avaliação da relação adulto/criança - Avaliação da parceria ou relação pais/escola (comunicação e etc.); - Apreciação das atividades desenvolvidas; - Vantagens e desvantagens da componente lúdica nas propostas educativas; - Análise da metodologia e das estratégias pedagógicas apresentadas na expressão do desenvolvimento e autonomia das crianças; - Promoção da participação efetiva do grupo de crianças e dos pais no programa curricular e nas atividades dinamizadas; - Propostas de alteração; 	<ul style="list-style-type: none"> - Ter atenção aos comportamentos não-verbais denunciadores de certas reações ao discurso do entrevistado;
Bloco E Práticas educativas diferenciadas	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar as práticas e estratégias pedagógicas diferenciadas na resposta aos seus perfis de aprendizagem; - Definir a atividade lúdica e o jogo como instrumento promotor da diferenciação pedagógica; 	<ul style="list-style-type: none"> - Noção de diferenciação pedagógica; - Âmbito de intervenção da diferenciação pedagógica; - Apreciação das ações e/ou estratégias pedagógicas adotadas da escola na operacionalização de uma resposta educativa diferenciada aos interesses e motivações das crianças; - Sugestões que contribuam para a referida diferenciação; - Prospetiva de desenvolvimento (aprendizagens desenvolvidas e a desenvolver); 	<ul style="list-style-type: none"> - Prestar atenção ao posicionamento da entrevistada em relação as práticas educativas diferenciadas;

C - Guião da Entrevista à Coordenadora Pedagógica do JI Percursos Educação e a Educadora de Infância de JI Externo

Temática: A diferenciação pedagógica – A atividade lúdica e o jogo como instrumentos promotores da diferenciação pedagógica

Objetivos da entrevista:

- Caracterizar o entrevistado;
- Caracterizar o ambiente educativo e o recurso à ludicidade e ao jogo nas propostas de atividades pedagógicas;
- Caracterizar o perfil heterogéneo do grupo de crianças;
- Fazer o levantamento das práticas educativas diferenciadas promovidas;

Entrevistado: Coordenadora Pedagógica e Educadora de Infância do JI Percursos Educação (de setembro de 2013 a julho de 2016); Educadora de Infância de JI em contexto externo

Data: setembro 2017 e janeiro 2018

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos (aspetos a serem abordados na entrevista)	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente; - Motivar o entrevistado; - Garantir confidencialidade; - Acordar os termos de utilização da informação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação entrevistador/entrevistado; - Motivos da entrevista; - Objetivos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semi-directiva; - Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado; - Tratar o entrevistado com delicadeza e recebê-lo num local apazível; - Pedir para gravar a entrevista;
Bloco B Perfil do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o entrevistado em termos pessoais, académicos e profissionais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação académica e profissional; - Percorso e Experiência profissional (tempo de serviço); - Função que desempenha; - Realização profissão; - Orientações metodológicas; - Interesses e motivações; - Expectativas e Motivações Profissionais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Estar atento às reações de entrevistado e anotá-las por escrito; - Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas;
Bloco C Ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar práticas educativas em termos da organização e estruturação do espaço/tempo pedagógicos recursos didáticos e propostas educativas; - Caracterizar práticas educativas em termos da organização e estruturação 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceção educativa/modelo curricular preconizado e implementado; - Projeto pedagógico de sala e programa curricular; - Estruturação e organização do tempo pedagógico; - Estruturação e organização do espaço pedagógico; - Espaços nos quais as atividades decorrem; - Seleção e pertinência dos recursos utilizados; - Tipologia de atividades desenvolvidas (referência a ludicidade); - Importância e pertinência da dimensão lúdica das atividades propostas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Ter atenção aos comportamentos não-verbais denunciadores de certas reações ao discurso do entrevistado;

	das atividades pedagógicas e sua componente lúdica;	<ul style="list-style-type: none"> - Intencionalidades educativas impressas nas atividades livres e naturais e explorativas das crianças – o brincar; - Promoção da participação efetiva do grupo de crianças; - Envolvimento da família no processo de aprendizagem assegurando a generalização da aprendizagem; 	
Bloco D Perfil do Grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o grupo de crianças em termos da heterogeneidade dos seus perfis (interesses e motivações); 	<ul style="list-style-type: none"> - Designação do grupo de crianças integrados no JI (composição e faixas etárias); - Descrição dos interesses e motivações do grupo; - Descrição do desempenho psicomotor, cognitivo, linguístico e sócio emocional; - Orientação/iniciativa para a dinamização da tarefa, participação/ envolvimento nas atividades; - Participação na seleção, organização e dinamização das atividades propostas; - Colaboração e cooperação com os pares e adultos na relação interpessoal estabelecida; - Expressão de autonomia na prática das atividades (em todos os momentos de atividade) e capacidade de autoavaliação do seu desempenho; - Contributo das atividades lúdicas e do jogo no desenvolvimento de competências; 	<ul style="list-style-type: none"> - Prestar atenção ao posicionamento da entrevistada em relação as crianças integrados no JI;
Bloco E Práticas educativas diferenciadas	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar as práticas e estratégias pedagógicas diferenciadas na resposta aos seus perfis de aprendizagem; - Definir a atividade lúdica e o jogo como instrumento promotor da diferenciação pedagógica; 	<ul style="list-style-type: none"> - Noção de diferenciação pedagógica; - Âmbito de intervenção da diferenciação pedagógica - Pragmatização deste conceito (ambiente físico/dimensão relacional/ propostas educativas e etc.) na resposta à heterogeneidade dos perfis de aprendizagem das crianças; -Propostas e/ou estratégias pedagógicas adotadas na operacionalização de uma resposta educativa diferenciada; 	<ul style="list-style-type: none"> - Prestar atenção ao posicionamento da entrevistada em relação as práticas educativas diferenciadas;

Anexo IV – Grelha de Análise das Entrevistas

A - Análise de Conteúdo da Entrevista à Docente da Percursos Educação – D1

Dimensões	Categorias	Unidades de registo
1. Perfil do Entrevistado	Formação académica e profissional	<i>a minha formação académica base foi o bacharelato no Piaget. Depois, fiz a licenciatura no João de Deus.</i>
	Percurso e experiência profissional (tempo de serviço)	<i>Tenho 44 anos e há 20 anos que estou no direto com as crianças Estive em grupos de creche e de jardim-de-infância, sempre com grupos heterogéneos. Como sabe acompanhei o grupo de crianças que atualmente tem 4 e 5 anos, agora estes últimos já têm seis, desde a sala de 1 ano até ao ano letivo anterior no pré-escolar, portanto 2 anos</i>
	Função que desempenha	<i>Este ano ao assumir coordenação pedagógica estou a trabalhar com a sala de 1 ano.</i>
	Orientações Metodológicas	<i>identifico-me mais com o Piaget, portanto metodologias ativas, tendo em conta a resposta à heterogeneidade dos grupos. O João de Deus foi mais um proforma</i>
	Expetativas e Motivações Profissionais	<i>poder trabalhar como acredito que fara diferença, onde se promova a prática de metodologia que dão resposta às diferentes necessidades das crianças, em que se possa partir para um projeto, para algo que seja criado a partir dos próprios interesses das crianças e que não estejamos tao agarrados a manuais</i>
2. Conceções e Práticas Educativas: Ambiente Educativo Cooperativo;	Conceito de Educação	<p><i>Acredito que a metodologia deve ser adaptada à cada grupo de crianças em especifico não ao contrário. Acredito no entanto que as metodologias ativas centradas na criança e naquilo que ela é capaz de fazer e nas suas ideias e opiniões, é a que terá mais resultados, pois as crianças estão a participar na sua educação e nós não estamos ali a lecionar conteúdos, estamos a favorecer a aprendizagem de conhecimentos mas também de atitudes a ajuda-los a crescer a conhecerem-se e ao outro.</i></p> <p><i>(...) ter uma dinâmica de trabalho que me permita dar respostas cada vez mais diversificadas e adequadas que abranjam as suas necessidades e dar-lhe as mesmas oportunidades de aprender independentemente das suas diferenças ou dificuldades (...)</i></p> <p><i>(...)elas passam pelas mesmas fases de desenvolvimento mas cada uma tem o seu ritmo, não são todas iguais e aquilo que lhes propomos ao que eles constroem por si com a nossa orientação não pode ser tudo igual.</i></p> <p><i>A educação é um direito de cada criança respeitando as suas diferenças e dando as mesmas oportunidades de aprender. Na relação pedagógica isto deve estar presente e nos devemos motivar a aprender e não se limitar a</i></p>

		<i>que elas reproduzam padrões.</i>
	Perspetiva sobre as práticas educativas cooperativas: A relação pedagógica e o papel do educador no processo educativo	<p><i>(...)o educador é encarado como o facilitador, aquele que permite chegar ao conhecimento, porque o conhecimento é o processo. (...) tem de ser sempre uma dinâmica ativa (...). (...) partir do que ela já faz e ajudá-la a associar outras aprendizagens, a escolher o que quer aprender, e dentro do que se procura ensinar no pré-escolar, dos objetivos, o educador faz os ajustes para que as crianças desenvolvam as suas capacidades. Por isso que também devemos observar estar atentos ao que a criança nos vai mostrando, ouvi-la e orienta-la para aprender.</i></p> <p><i>O educador está ali a orientar a sua brincadeira, está a despoletar, a espicaçar, a desafiar a criança para evoluir em termos de dificuldade. Se o conteúdo é formatado e dado de uma determinada maneira, ele não vivencia, ele decora-o. Não tem noção do que realmente aprende.</i></p> <p><i>na abordagem integrada de todas as dimensões, a aprendizagem é um todo não é estanque é dinâmica elas estão todas envolvidas. Eu, pessoalmente, tento abordar a aprendizagem ativa, a vivência das crianças, mas acabamos por estar condicionados a um tipo de trabalho mais mecanizado.</i></p> <p><i>eu acho que mesmo quando eles estão a brincar livremente, o educador é um observador atento, que vai ter que perceber se existe alguma necessidade de “intervir”, de incentivar que a criança faça algum tipo de brincadeira ou que ultrapasse alguma dificuldade nessa brincadeira ou não.</i></p> <p><i>Quando a criança está a brincar, ela está a pensar, a estruturar e o educador deve dar oportunidade à criança de criar o seu próprio conhecimento e pensamento. Para mim, o educador é um observador, um facilitador, um orientador, no sentido de fazer com que a criança aprenda a pensar, a decidir e a obter a resposta dos seus interesses e daquilo que necessita.</i></p>
	Perspetiva sobre as práticas educativas cooperativas: A relação pedagógica e o papel da criança no processo educativo	<p><i>(...)O educador deve estimular a criança a fazer escolhas a acreditar que a criança tem conhecimentos e que é capaz de utilizá-los para aprender à sua maneira (...)</i></p> <p><i>na sala do pré-escolar trabalhamos este tema focando nos interesses das crianças e na sua capacidade de expressar-se e agir ativamente no processo educativo. Por isso as propostas de atividades foram sendo construídas com o grupo a medida que surgiam durante o ano letivo.</i></p> <p><i>Por exemplo, numa situação em que a criança trouxesse um jogo ou um brinquedo de casa explorávamos o que poderíamos fazer com ele, procurava atrair esse objeto e orientá-lo para a sua atividade, assim fazia a leitura do seu interesse proponha a discussão em conjunto e reorganizávamos em conjunto a atividade, para corresponder</i></p>

		<i>a essa necessidade. Depois, seria um ponto de partida, mas acabaríamos por conduzir a situação de forma a realizar o que estava pré definido.</i>
	<p>Perspetiva sobre o ambiente cooperativo:</p> <p>Importância da estruturação/organização do tempo e espaço educativo recursos didáticos diversificados (Seleção e Pertinência)s</p>	<p><i>Construir um ambiente educativo, em conjunto com o grupo de crianças, onde haja cooperação e diálogo, para as crianças se sentirem livres para falarem sobre as suas dúvidas e em conjunto encontrarem respostas.</i></p> <p><i>(...)nós começávamos as nossas manhãs com a conversa de tapete, onde tentamos perceber se alguma criança nos trazia alguma novidade ou alguma notícia importante, para nós podermos explorar ao longo do dia, relacionado com os objetivos a trabalhar. Outras vezes era eu que depois de fazer a leitura dos seus interesses proponha algumas atividades e eles selecionavam. Depois, acabamos por ter um momento mais dirigido como, por exemplo, nos 5 anos, trabalho de mesa de expressão plástica, de grafismo, Depois do almoço, voltávamos a ter um momento de tapete, em que aproveitávamos para contar uma história ou para abordar uma situação que achámos importante, onde acabávamos por ter um ponto de chegada e fazemos o balanço do dia, o que é que correu bem, o que é que correu mal. Porque era assim que garantia a sua participação ativa e fomentava a cooperação e a entreaajuda entre os diferentes elementos do grupo estreitando a sua relação.</i></p> <p><i>nós tínhamos o espaço “o cantinho da leitura”, tínhamos o espaço da ciência, que foi construído para dar resposta ao interesses do grupo em parceria com as crianças e famílias, onde nós fazíamos experiências ou qualquer tipo de coisa que fosse sobre o meio ou o mundo e que é explorado.</i></p> <p><i>sim. Existem jogos de agilidade, de coordenação motora, que são propositadamente criadas no espaço exterior, com o objetivo de desenvolver a coordenação, a motricidade, a cooperação, que é algo que deve existir no pré-escolar.(...) eu acho que recorrem muito e a nossa intenção é que recorram cada vez mais para que contextualizem o que aprenderam na sala, é uma coisa que lhes faz muita falta. O brincar, o explorar...</i></p>
		<p><i>Não tenho nada contra o uso de manuais, mas acho que não devem ser o único recurso porque eles trabalham padrões e matrizes do que as crianças devem aprender, como se elas fossem todas iguais, elas passam pelas mesmas fases de desenvolvimento mas cada uma tem o seu ritmo, não são todas iguais e aquilo que lhes propomos ao que eles constroem por si com a nossa orientação não pode ser tudo igual.</i></p> <p><i>Todo o tipo de materiais desde os mais padronizados aos mais naturais, para que as crianças explorem as características e utilidades deles. De preferência apresentados por eles, do seu dia-a-dia, que utilizem com a família, com os quais brincam.</i></p> <p><i>muito antes de desenhar ou pintar no papel, podemos passar pela areia, pela espuma de barbear, que é extremamente fácil de dar cor e de manusear. Isto, para eles perceberem qual a orientação do movimento, como</i></p>

		<p><i>é que se faz o movimento, para que mais tarde consigam, com o instrumento riscador, seja ele o marcador, o pincel, a caneta, o que nós lhe queiramos dar ou ele escolher porque já perceberam o movimento, qual é a orientação. E depois, é muito mais fácil de reproduzir qualquer coisa. Do quotidiano por exemplo.</i></p> <p><i>muitas vezes, os objetos que utilizamos são objetos do dia-a-dia. Portanto, é uma forma diferente de eles explorarem, as crianças respondem melhor ao que já conhecem e vem das suas experiências diárias e modelam melhor os colegas que o adulto,</i></p>
	<p>Perspetiva sobre o ambiente cooperativo: Envolvimento da família no processo de aprendizagem assegurando a generalização da aprendizagem</p>	<p><i>temos de pensar que as experiências podem ser realizadas com um custo muito baixo, quase a custo zero. É só uma questão de ser criativo, de pensar sobre as coisas e arranjar soluções, que muitas vezes estão no nosso dia-a-dia, estão ao nosso alcance e que envolvendo as crianças e suas famílias estas até podem ser propostas por elas.</i></p> <p><i>no geral, eles são crianças com uma maturidade adequada para a idade e conseguem gerir as brincadeiras e as situações do dia-a-dia. Claro que temos situações pontuais, mas por isso é que são um grupo, para tentar ajudar na dificuldade do colega, mas tal também se devia aquele grupo de pais que investia na aprendizagem de valores, como o respeito pelo outro, pelas suas diferenças, visto que tinham algumas dificuldades em respeitar a vez do outro para falar e tendiam a brincar mais isoladamente</i></p> <p><i>Em atividades e comunicações diárias em que pedia o envio de brinquedos, livros que representavam os seus interesses, para que as crianças pudessem partilhar os seus interesses individuais e aspetos da sua cultura familiar com os seus pares, porque apesar de terem idades semelhantes, os interesses e motivações são comuns, mas os perfis das crianças eram diferentes. Independentemente de ser homogéneo em termos de idade, ao nível dos interesses e das respostas que nos dão, são muito heterogéneos.</i></p>
	<p>Perspetivas sobre as práticas educativas: O papel do lúdico na organização e estruturação de propostas de atividades pedagógicas</p>	<p><i>Porque é a brincar que a criança constrói conceitos, tem ideias e dúvidas sobre os objetos e situações, os expõe com ações ou verbalmente os seus interesses e necessidades e desenvolve as suas competências motoras, cognitivas e de linguagem.</i></p> <p><i>para conseguir manter as crianças motivadas e empenhadas na aprendizagem, eu acabo por recorrer a vários tipos de atividades lúdicas. Claro que eu não posso fugir muito que me é pedido, pois nos 5 anos, eles têm de fazer alguns manuais. Mas eu nunca começo a exploração do manual, sem passar primeiro por uma série de atividades, que promovam a experimentação, a parte lúdica, a exploração do próprio corpo, dos movimentos, porque para mim, não faz sentido. Claro que têm de cumprir a parte dos manuais, mas tento implementar dinâmicas que me permitam intercalar uma coisa com a outra e nunca chego ao manual sem fazer qualquer tipo</i></p>

		<p><i>de experimentação primeiro.</i></p> <p><i>porque é a forma de como a criança percebe o mundo e como a criança aprende. Disso, não tenho dúvidas. E então, ela vai ter que explorar, que vivenciar, vai ter que brincar, para depois poder chegar a um conhecimento mais mecanizado, mais dirigido.</i></p> <p><i>o jogo é uma realidade habitual e é uma realidade de crescimento pessoal. Mas a partir dos 3 anos, o jogo é social serve para estar com os outros, para partilhar com o outro, que os obriga a perceber o espaço que os outros ocupam, como partilhar as brincadeiras com os outros, como se auto regular para conseguirem estar em grupo. Porque nos 4 e 5 anos, eles já se veem como pertencentes a um grupo, independentemente das coisas serem mais fáceis ou menos fáceis, mas com 4 e 5 anos, eles já tem essa consciência. Fazem parte do grupo e naquela dinâmica, eles têm que conseguir partilhar, brincar, ultrapassar as frustrações, as limitações e entreajudar-se. Porque eles próprios começam a perceber que são todos diferentes, apesar de tentarem alcançar os mesmos objetivos, os mesmos conhecimentos, mas que os colegas fazem de forma diferente.</i></p>
3. Heterogeneidade dos Perfis de Aprendizagem no Grupo de Pré escolar, Operacionalização e Avaliação das Práticas Educativas Implementadas	Definição dos perfis de aprendizagem do grupo de crianças: Avaliação e Formulação da resposta educativa	<p><i>Em termos de necessidade de resposta, um grupo heterogêneo, porque as crianças, mesmo tendo os mesmos tipos de interesses, a sua capacidade de perceber o real e o que os rodeia é sempre diferente, individual muito baseada na realidade que vivem em termos familiares e que trazem depois para a escola, pelo que temos de tornar a resposta heterogênea. E isto é bom porque eles aprendem muito mais com as diferenças uns dos outros, partilham e aprendem. por isso organizamos o programa e as atividades em torno disso, utilizando as suas capacidades para fazer frente as dificuldades.</i></p> <p><i>de facto, este grupo de pré-escolar teve um interesse comum, que é a exploração do mundo. Tudo o que seja experiências eram muito interessados, acho que era um interesse geral. Para uns, é a melhor coisa que se pode dar, para outros é apenas mais uma coisa.</i></p> <p><i>o grupo apresenta um desenvolvimento ativo e maturo, tem muita facilidade em atividades que exijam coordenação motora. Existem casos pontuais, ao nível do desenvolvimento da pinça, mas nós tentamos dar uma resposta e ajudá-los a ultrapassar alguma dificuldade que tenham.</i></p> <p><i>no geral, eles são crianças com uma maturidade adequada para a idade e conseguem gerir algumas as brincadeiras alguns mais isoladamente e as situações do dia-a-dia, um pouco inibidos para se exporem verbalmente tinham alguma dificuldade em gerir frustrações.</i></p>
	Operacionalização e Avaliação das Práticas	<p><i>o que eles quisessem. Depois, existem momentos em que eles podem escolher o tipo de brincadeira que querem fazer, como jogos, locomoção, acabam por ter essa liberdade. Depois, tinham um momento de recreio, que</i></p>

	Educativas: Expressão de autonomia e participação efetiva da criança no processo de aprendizagem cooperativo	<p><i>consistia numa brincadeira criada por eles, ou seja, não é orientada, é livre, nas áreas. de proposta de atividade, havia situações em que eu acabava por induzi-los ou fazer com que eles quisessem escolher a atividade que estava pré-definida, com materiais que eles tinham trazido anteriormente abordando temas já apresentados como um dos seus interesses. Em termos de brincadeiras, eles é que escolhiam o que queriam e para onde é que queriam ir.</i></p> <p><i>Porque era assim que garantia a sua participação ativa e fomentei a cooperação e a entreaajuda entre os diferentes elementos do grupo estreitando a sua relação.</i></p> <p><i>Procurava que dependendo da atividade que selecionava escolhessem também os materiais, elas é que acabavam por escolher o que é que pretendiam fazer.</i></p> <p><i>quer na brincadeira livre, na participação de uma atividade mais orientada, ou até mesmo na construção procuro que a criança escolha o material que vai utilizar, que façamos uma das suas brincadeiras pedindo que a criança organize a atividade, no sentido de escolher o material, de escolher aquilo que vai fazer, quando é pintura daquilo que vai pintar, como é que vai pintar, eles são responsáveis pelo processo, e autónomos.</i></p> <p><i>Tínhamos uma área de jogos, que acabava ser um bocadinho polivalente, onde falávamos de jogos estandardizados existentes na sala ou até um jogo que podia ter ser criado por eles, que se pudesse explorar.</i></p>
	Operacionalização e Avaliação das Práticas Educativas: Identificação de comportamentos cooperativos e auto-reguladores no ambiente educativo cooperativo	<p><i>Há situações em que não há necessidade de intervir, porque eles próprios conseguem organizar-se e resolver as situações e têm liberdade para o fazer, somos mais parceiros que estimulam e aprendem com eles.</i></p> <p><i>por exemplo o nosso quadro de regras e condutas de sala foi feito com as crianças, porque assim garante que cumpram mais vezes com aquilo que eles decidiram ser uma regra, responsabilizam-se para cumprir. Por outro lado, ao cooperarem promovo o diálogo que melhorou o seu vocabulário e construção frásica e desenvolveu a sua capacidade de resolução de problemas.</i></p> <p><i>No caso deste grupo do pré-escolar, conseguiam autoavaliar-se e quando o fazem, conseguem perceber que o erro serve para nos ajudar a melhorar ou nos ajudar a reformular algumas formas de abordar as questões. Portanto, eu acho que elas são completamente autónomas.</i></p>
	Operacionalização e Avaliação das Práticas Educativas: Contributo das atividades lúdicas e	<p><i>sim, eles não chegam até nós vazios têm saberes e capacidades que desenvolveram nos núcleos familiares e na escola partilham com os colegas ajudando uns aos outros, ensinando-se em conjunto, dividindo e encontrando respostas quando brincam uns com os outros quando a criança brinca, é auto didata.</i></p> <p><i>tem ideias e dúvidas sobre os objetos e situações, os expõe com ações ou verbalmente os seus interesses e</i></p>

	do jogo no desenvolvimento das competências das crianças	<p><i>necessidades e desenvolve as suas competências motoras, cognitivas e de linguagem.</i></p> <p><i>que façamos uma das suas brincadeiras pedindo que a criança organize a atividade, no sentido de escolher o material, de escolher aquilo que vai fazer, quando é pintura daquilo que vai pintar, como é que vai pintar,</i></p> <p><i>Cada vez se brinca menos e isso acaba por ser mais prejudicial em termos emocionais. Hoje em dia, as crianças são emocionalmente muito instáveis, porque não conseguem brincar. E como não brincam o suficiente, não se estruturam e depois, não lhes serve de nada procurar colar conhecimentos, porque eles próprios não conseguem perceber esse conhecimento, pois não têm maturidade para o fazer. Não têm vivências, não há experimentação, não são crianças no tempo certo e mais tarde, é complicado progredirem nos saberes escolares.</i></p> <p><i>, quando a criança está a brincar com as bonecas exercita papeis faz contagens do número de colheres de comida, evolui cognitiva e emocionalmente. A criança precisa imenso de explorar, de se conhecer a si própria, de conhecer os seus limites, para poder ultrapassá-los e para nós podermos ajudar, para o colega mais competente com que brinca o ajudar esclarecer as suas dúvidas. É na interação com outros modelos e com os objetos que vai assimilando novos conhecimentos.</i></p> <p><i>Sem dúvida, mas também aprende competências as pessoais, as interpessoais, os valores, as atitudes. Que no fundo refletem a maturidade de que estava a falar, porque as crianças têm de experimentar e viver as coisas. O jogo é, a brincadeira são um instrumento que devemos utilizar com frequência para desenvolver nas crianças a consciência da regra e da conduta.</i></p> <p><i>E acaba por desenvolver aquilo que é essencial nas relações humanas, que é a capacidade de aceitar o outro e a capacidade de se entera ajudar. Por isso, eu vejo o jogo como aquilo que é natural para a criança e que lhe permite desenvolver as suas capacidades em autonomia.</i></p>
4. Conceções e Práticas educativas Diferenciadas: A atividade lúdica e o jogo como instrumento promotor da diferenciação	Conceito de Diferenciação Pedagógica	<p><i>, mas tenho consciência que, para algumas crianças, há que ajustar o que proponho, porque eles têm de dar resposta e a resposta tem de estar adequada às capacidades e necessidades deles.</i></p> <p><i>Na minha opinião a diferenciação pedagógica não pode ser vista só para crianças com necessidades educativas especiais. Acho que todas as crianças percebem a realidade de uma forma diferente e cabe-nos a nós, educadores, perceber como é que o fazem, ajustar-nos e dar respostas adequadas. De facto, cada vez mais a diferenciação tem que existir em qualquer tipo de grupos, sejam homogêneos ou heterogêneos. Acho que a diferenciação é uma realidade com a qual nós trabalhamos diariamente.</i></p> <p><i>É criar um mundo que é apelativo para a criança, que tenha a ver com os seus interesses e permita dar a</i></p>

pedagógica		<i>matemática, a leitura e a escrita, a dimensão pessoal e social. Ou seja, há uma necessidade de adaptar o contexto às necessidades das crianças e suas capacidades, em recursos, espaços e atividades.</i>
	Estratégias pedagógicas diferenciadas implementadas na resposta aos perfis e interesses diversificados do grupo de crianças;	<p><i>ter uma dinâmica de trabalho que me permita dar respostas cada vez mais diversificadas e adequadas que abranjam as suas necessidades e dar-lhe as mesmas oportunidades de aprender independentemente das suas diferenças ou dificuldades</i></p> <p><i>Através da experimentação, do jogo, da brincadeira, para depois chegar aquilo que nós queremos abordar, mas sempre de uma forma mais lúdica.</i></p> <p><i>No entanto, tendo em conta que algumas crianças ainda não têm uma coordenação motora bem definida, é muito provável que vá ajustar, por exemplo, uma mola no pincel, para que a criança consiga explorar e pintar de uma forma que lhe dê prazer, que perceba que consegue fazer e consegue produzir, independentemente da sua motricidade não estar tao desenvolvida como a dos outros colegas. Portanto, eu terei de adaptar, criar uma solução para que uma situação passe a ser natural, para que a criança consiga participar tal como os colegas participam. Portanto, é um ajuste.</i></p> <p><i>O ambiente necessita de estar adaptado, porque necessita de ter os recursos necessários. Quando nós organizamos uma sala, primeiro temos que conhecer bem o grupo, perceber quais são as suas necessidades, para tentarmos adaptar o melhor possível. Por exemplo eu nunca decoro a sala no início do ano, é uma tarefa do grupo ao longo do ano, vamos integrando objetos que os caracterizam, que lhes façam sentido e despertem a expressão dos seus interesses individuais. O espaço é que serve as crianças e pois nem todas as crianças tem o mesmo conjunto de interesses e de necessidades.</i></p> <p><i>o cantinho da ciência foi criado no grupo de pré-escolar ondes estiveram as crianças C1, C2 e C3, porque era um grupo de crianças extremamente curiosas e extremamente interessadas sobre o mundo que as rodeava e sobre o meio ambiente. Por isso, era necessário criar um espaço que fosse ao encontro das suas necessidades e das suas perguntas.</i></p> <p><i>tenho em conta a faixa etária, mas tenho consciência que, para algumas crianças, há que ajustar o que proponho, porque eles têm de dar resposta e a resposta tem de estar adequada às capacidades e necessidades deles.</i></p>

	<p>Importância da atividade lúdica e do jogo como instrumento diferenciador</p>	<p><i>sim, eles não chegam até nós vazios têm saberes e capacidades que desenvolveram nos núcleos familiares e na escola partilham com os colegas ajudando uns aos outros, ensinando-se em conjunto, dividindo e encontrando respostas quando brincam uns com os outros quando a criança brinca, é auto didata.</i></p> <p><i>Alguns educadores, no pré-escolar, esquecem-se de brincar, de dar resposta através do jogo e da brincadeira, de explorar os objetos e as várias competências que as crianças já têm para desenvolver outras nas quais possam ter mais dificuldades, mas sempre de uma forma lúdica.</i></p> <p><i>terá que fazer muita exploração espacial com areia, com gelatinas, com espuma de barbear, desenhar num papel de parede na vertical. Ou seja, pegar em diferentes tipos de material, para que em termos corporais utilize diferentes posturas, a aprendizagem da pega em pinça não ocorre da mesma maneira em todas as crianças, surge de acordo com a experiência, com as tentativas e de acordo com as necessidades de experimentação da criança. Só assim é que a criança desenvolve as suas competências motoras experimentando, treinando com os mais variados materiais e nos mais diversos contextos de brincadeira ou exploração.</i></p> <p><i>como lúdicos. Porque se não experimentarem a orientação, é quase impossível dar o instrumento riscador e pedir para reproduzir. Isso não faz sentido e ao manusear o material ao brincar com ele ao riscar que vai desenvolvendo o seu desenho.</i></p> <p><i>Numa atividade, através do jogo e da brincadeira, acabava por ir buscar ao lhes é natural. Muitas vezes nos jogos de construção, nos próprios legos, em que eles estavam a brincar, eu acabava por tentar que eles, numa dinâmica de pares, faziam contagens. Vamos contar, vamos ver quem tem mais, quem tem menos. Há aqueles para os quais a contagem é algo natural então misturava as crianças com outros para os poderem ajudar e os mais competentes fossem um exemplo a modelar. E depois de ter explorado o jogo, de eles terem percebido o conceito de quantidade, de diferentes alturas, de cheio e de vazio, é que vamos brincar com o nosso livro e ver onde está aquilo que estivemos a explorar. Ou seja, depois de eles já terem vivenciado e ter percebido o conceito de cheio e de vazio é que vamos usar o manual. Já o fizeram individualmente ou em grupo, já perceberam como é que as coisas funcionam e o chegar ao manual, é um ponto de chegada. E é feito de uma forma lúdica e gira, que é chegar ali, mas já passámos e pensamos sobre as coisas.</i></p> <p><i>jogo, sem dúvida nenhuma. Em qualquer das suas dimensões lúdica, ativa, dinâmica. Porque é a maneira de como a criança está no mundo e como descobre o mundo. Portanto, é sempre através do jogo.</i></p> <p><i>(...) Pensar que a partir dos interesses deles conseguimos, fazer coisas muito mais interessantes e que lhes permitem desenvolver de forma global, porque eles ficam motivados e mais participativos.</i></p>
--	---	--

B - Análise de Conteúdo da Entrevista à Docente de Escola Pública – D2

Análise de conteúdo da Entrevista à Docente de Escola Pública –D2		
Dimensões	Categorias	Unidades de registo
1. Perfil do Entrevistado	Formação académica e profissional	<i>educadora de infância desde 2006</i> <i>E o meu último ano foi estagiar num jardim-de-infância público e assim que pude passar para o público, deixei a creche.</i>
	Percurso e experiência profissional (tempo de serviço)	<i>s sou educadora de JI desde 2008 e tenho a licenciatura em reabilitação e educação especial. Também tenho o curso em intervenção precoce, mas não exerço, não faço nada dessas questões.</i> <i>desde 2006 em creche e desde 2008 em JI.</i>
	Função que desempenha	<i>Estou à três anos como educadora de infância nesta escola pública.</i>
	Orientações Metodológicas	<i>Metodologias mais ativas. O método High Scope, para mim, é o melhor. Mas não é aquele que sigo à risca. Faço-me entender?</i>
	Expetativas e Motivações Profissionais	<i>Quero manter-me no público em JI, não acredito que haja grandes hipóteses disso, esta rotatividade de 3 em 3 anos e a distância não favorece muito a minha vida pessoal.</i>
2. Conceções e Perspetivas sobre o ambiente educativo e práticas educativas no contexto Pré escolar	Conceito de Educação	<i>Eu acredito que a educação é um direito da criança, (...) dar uma resposta adaptada aos perfis de todas as crianças, defendendo o seu direito às mesmas oportunidades de aprender.</i> <i>não tenho um método. Vou seguindo o método que acho mais adequado para o grupo. Quando entro, dentro da sala observo o grupo e suas características individuais e culturais e a partir em parceria com as crianças construímos a nossa prática de acordo com as necessidades das crianças.</i> <i>porque os grupos são cada vez mais heterogéneos e precisam de atividades mais viradas para as diferentes capacidades que tem e que devem utilizar para aprender. Na minha opinião, temos que ver o que é que o grupo quer, quais são as orientações do grupo e deixá-los ir. Damos-lhes apenas algumas orientações para onde é que devem seguir.</i> <i>Uma metodologia ativa, centrada nos interesses e motivações das crianças, baseada nelas podemos propor um leque de atividades que vão ao encontro do desenvolvimento das crianças nas várias dimensões.</i> <i>E acho que é aí que nós crescemos enquanto pessoas, porque se conseguirmos abranger o máximo de crianças, torná-las mais felizes e motivá-las a aprender.</i> <i>como educadora devo procurar ter um conjunto de práticas que em parceria com a escola e a família possibilite educar</i>

		<i>as crianças de acordo com aquilo que elas são, suas capacidades e dar oportunidades iguais para aprenderem e terem um ensino de qualidade. Como as crianças hoje em dia são todas tão diferentes temos que adaptar os métodos. Por isso escolho técnicas das metodologias ativas seguindo também um pouco o que é implementado pela escola.</i>
Perspetiva sobre as práticas educativas cooperativas: A relação pedagógica e o papel do educador no processo educativo		<p><i>Nós como educadores em jardim-de-infância, observamos o grupo e a partir daí vimos, é o método High Scope, é o método da Escola Moderna, Maria Montessori, qualquer coisa, vamos vendo.</i></p> <p><i>o projeto do agrupamento que neste últimos 3 anos foi O planeta Terra e depois formulamos o projeto de sala para abordar os objetivos definidos nas orientações dentro deste tema e adequando aos interesses e necessidades do grupo de crianças que temos.</i></p> <p><i>Alguns, por exemplo, podem interpretar que lhe estão a dizer como brincar. Não quer dizer que esteja certo ou errado fazer dessa maneira, mas a minha intenção é desafiá-los. Muitas vezes, sento-me na casinha das bonecas e digo, ai, estou tão cansada, apetecia-me um café. Quem é que me serve um cafezinho? Ou, olhe, digam-me lá o que é que há para o jantar. Isto para puxar pela imaginação e ver o que eles fazem, independentemente do que me possam apresentar. Por exemplo, fazem pizza e eu digo, hum, quem é que cozinhou esta pizza? Como é que fizeste esta pizza? Esticaste a massa, puseste o quê? Está deliciosa. Depois, o reforço positivo.</i></p> <p><i>acabo por, estar dentro daquilo que é brincadeira exploratória e natural da criança e questiono-a. Porque é que fizeste isto? Porque é que fizeste isto e não aquele? Qual é o objetivo? Porque é que fizeste isto e para quê? Temos de descer à linguagem deles e perguntar-lhes porquê. Na casinha das bonecas, eles fazem a cama ao contrário. Nós pomos o lençol de baixo, o lençol de cima e depois o cobertor. Eles não, é o boneco e o cobertor. Então e como é que é lá em casa, pões só o cobertor? E eles aprendem um conceito e uma sequência.</i></p>
Perspetiva sobre as práticas educativas cooperativas: A relação pedagógica e o papel da criança no processo educativo		<p><i>Estou a tentar mostrar-lhes que há outras formas de desenvolver o raciocínio deles e o pensamento deles. Por exemplo, vamos brincar aos médicos. Para lhe dar uma noção, eu sou diabética. Tenho esta máquina que meto no meu braço e me diz o valor dos diabetes. Neste momento, são 82. E houve uma menina que me perguntou o que era aquilo e eu tive de explicar naturalmente, de uma forma muito soft, o que era. No dia a seguir, veio com um tamagochi, que não funcionava;</i></p> <p><i>Porque no diálogo com as crianças, foi proposto pelas crianças, quando perguntei sobre como podíamos aprender coisas sobre o planeta e o mundo, de entre outras opiniões escolhemos democraticamente os livros e as histórias.</i></p>
Perspetiva sobre o ambiente cooperativo: Importância da estruturação/organização do tempo e espaço educativo		<p><i>Primeiro, o acolhimento. Depois, as crianças lancham. Era assim que estava, é assim que eu faço. Depois, ouvem uma história e partir daí, trabalhamos a história a todos os níveis. Primeiro, falamos para ver se eles perceberam oralmente a história. Depois, fazem a representação gráfica da história e trabalhamos a história, seja no domínio da matemática, seja ao nível da abordagem da escrita, qualquer coisa assim desse género.</i></p> <p><i>Um ambiente de diálogo e cooperação entre as crianças e adultos da sala. No início do nosso dia temos sempre a conversa de tapete, e as crianças falam sobre o que fizeram e no fim do dia também temos a avaliação do dia, e eles têm</i></p>

		<p><i>melhorado em termos expressivos e na relação com os pares.</i></p> <p><i>primeiro, têm que ouvir uma história, seja de fantoches, seja de um livro, seja digital. E a partir da história, dá-se o mote para outras atividades no domínio da matemática, do conhecimento do mundo, etc.</i></p> <p><i>Eles dão-se ao trabalho de apanhar caracóis, metê-los nas caixas, até as marias café. E eles brincam com isso, metem nos bolsos e levam para dentro da sala.</i></p> <p><i>áreas dos jogos, da casinha dos bonecos. Depois, têm a área das construções, dos jogos de mesa. Há também o cantinho da plasticina, tem a zona da pintura e ainda tem uma zona com o quadro magnético, onde eles podem experienciar a escrita. Esta área surgiu pelo interesse de algumas crianças que trouxeram para a escola cartões com a imagens e a designação escrita e queriam um quadro para poder copiar o nome das imagens com as letras magnéticas.</i></p> <p><i>Mas para um adulto estar a tomar conta das crianças, estar a observar e brincar com eles, porque eu também gosto de brincar com eles, não sou só observadora, acho que os temos de ensinar a brincar, este espaço exterior, neste contexto, não permite.</i></p> <p><i>mais amplo. Não quer dizer que não possa ter baloiços, escorregas, deve ter, mas permitir que um adulto, num canto, consiga ver tudo e interagir.</i></p>
	Seleção e Pertinência de recursos didáticos diversificados	<p><i>Seleciono de acordo com as características da atividade, mas sobretudo com as características da criança e de como a pode servir em termos da sua aprendizagem. Por exemplo, porque não utilizar o computador, teclar. Já que estamos na era das novas tecnologias, damos-lhe um computador para ele teclar. Vai mexer mais os dedos. Não quer que o Tablet, com um jogo, não seja válido, mas todos os dias a toda a hora, não é o mais oportuno. Quantos meninos têm um livro em casa e sabem manusear um livro? Quanto lhes conto uma história e os deixo ver o livro, porque eles depois querem ver e desenhar a imagem fidedigna, o livro vem todo estragado. Porque eles não sabem manusear um livro.</i></p> <p><i>imagine que em vez de legos, comeu gelados em casa e trás pauzinhos de várias cores, fala da experiencia dele e a partir dessa experiencia, contar o número de paus., torna-se mais significativo para ele. Há ou não há aprendizagem mais consolidada. Outro exemplo, no caso bonequinhos do Star Wars. Eu perguntei quantos bonecos tens. São cinco, então conta lá. Cinco. Finalização de conceito de número. Tem que finalizar com o número, cinco. Não sou eu que o digo, é ele. E agora representa o número.</i></p>
	Perspetiva sobre o ambiente cooperativo: Envolvimento da família no processo de aprendizagem assegurando a	<p><i>E é isto que temos estado a trabalhar e envolver os pais nesta aprendizagem explicar-lhes que também as crianças tem que associar tais aspetos abstratos a acontecimentos diários, tem que ser uma questão visual, eles todos os dias têm que ver e experimentar.</i></p> <p><i>Olha, vai à vizinha do 10º andar pedir um pacote de arroz, se o fizéssemos promovia-se a comunicação, desenvolviam vocabulário e ainda aprendiam valores. Mas a família também tem responsabilidade, nem fazem recado. Olha, vai ali</i></p>

	generalização da aprendizagem	<p><i>abaixo, à mercearia, buscar pão.</i></p> <p><i>aqui na escola os recados são dados oralmente pelas crianças ou elas ajudam a escrever os recados para os pais, temos que implementar nas crianças a responsabilidade. Mesmo que seja o pai dizer, vai ali ao balcão pagar. Tens aqui 5 euros, traz o troco. Se explicarmos aos pais a necessidade de dar continuidade no seu dia-a-dia a estas práticas para além de envolvermos os pais estamos a promover o desenvolvimento da linguagem a cognição, a memória e a tornar as crianças mais sociáveis a educar as capacidades de interação.</i></p>
	Perspetivas sobre as práticas educativas: O papel do lúdico na organização e estruturação de propostas de atividades pedagógicas	<p><i>claro que sim as experiências funcionam como um jogo exploratório, em que as crianças agem sobre os objetos, observam e registam as suas reações.</i></p> <p><i>foram juntando os corante identificaram a presença de diferentes cores resultante da sua ação. E eles iam espreitar, de cinco em cinco minutos, para ver se o cravo já tinha mudado a cor. Ou seja, podemos trabalhar imensas coisas e foi muito desafiante aquela proposta que me fizeram, de trabalhar as ciências. Tive que investigar muito, mas nunca imaginei que aquilo desse para tanto. Às vezes, quando nos propõem um tema, não podemos ficar a pensar que isto não vai dar para nada.</i></p> <p><i>Eles precisam de brincar de correr, saltar, pular, brincar na areia, sujarem-se. Não interessa uma criança ter muitos brinquedos, interessa é ter experiências, vivências ao ar livre, onde elas possam brincar, rebolar, trepar, isto é, vivenciar-se e desenvolver-se por aí.</i></p> <p><i>Por exemplo, acho muito importante, nós adultos, brincarmos com eles na casinha das bonecas. Eles querem-nos pentear, deixem-nos pentear. Mas também temos de fazer jogo simbólico com eles. Nós, adultos, também temos de nos sentar e fazer jogos com eles.</i></p> <p><i>Quando estamos a brincar com a plasticina, por exemplo, podemos fazer animais, como uma minhoca, uma borboleta, um caracol, o que dali vier. Ou seja, quando me sento com eles a brincar, não estou a passar tempo, à espera que a hora passe.</i></p> <p><i>claro que sim. Senão, eles não aprendem e nós somos as chatas. Na minha opinião, as crianças só aprendem de forma lúdica.</i></p>
3. Definição dos Perfis de aprendizagem e o contributo das atividades lúdicas e do jogo no processo de	Perspetiva sobre a presença de perfis heterogêneos no grupo de crianças: Interesses, Motivações e Competências e Necessidades	<p><i>Porque muitos deles não sabem escrever o nome, apenas faziam o desenho e metiam dentro da casinha. Mas aquilo tem de ter data e tem que ter nome. E depois, o educador ou o auxiliar vai escrever o que é aquilo. A história, o que conta a história...</i></p> <p><i>tem 5 crianças de 6 anos feitos, já não tenho nenhuma de três já fizeram 4 anos, tenho 5 crianças de 4 anos e o resto são todos de 5 anos.</i></p> <p><i>Em termos motores e psicomotores são muito imaturas ainda agora, no dia da árvore, fizemos o jogo da macaca. A maior parte deles nem sequer sabia pular ao pé-coxinho. Porquê? Porque eles estão sentados ou a brincar de joelhos no chão,</i></p>

aprendizagem no contexto do Pré escolar		<p><i>sozinhos. Ou no Tablet ou a ver televisão. Não sabem saltar, não sabem pular, correr, trepar as árvores, não sabem brincar com os outros, emprestar São experiências que as crianças precisam para avaliar risco, porque assim não sabem, não percebem limites, porque não vivenciam. São super protegidos, estão fechados em casa, vêm para a escola de carro.</i></p> <p><i>Mas o correr, o brincar, o pular, não têm. Não sabem saltar a pés juntos, ao pé-coxinho. São muito descoordenados.</i></p> <p><i>e muitas delas não sabem verbalizar o que querem.</i></p> <p><i>muitos deles são distraídos. Temos aqui crianças que sabem tudo, são muito espertas e temos crianças de 6 anos, que ficaram retidas mais um ano, por questões de maturidade, e estão um bocadinho acima. Tentamos sempre conciliar. Eles são todos diferentes, mas isso é bom podem aprender mais uns com os outros</i></p> <p><i>é a brincadeira livre. Eles até dizem deixa-nos brincar à vontade. Outra vez uma história D2. Já sei que a seguir vamos ter que trabalhar. Muitos deles até querem ir para a rua, porque passam muito tempo em casa. Eles estão ansiosos por ir para a rua. Trabalham um bocadinho de manhã, na minha rotina, e depois, continuando o tema, mais um bocadinho à tarde. São dois momentos, mas vão brincando. Eu faço atividades de grande e pequeno grupo. De manhã, em grande grupo e á tarde, em pequeno grupo.</i></p>
	Expressão de autonomia e participação efetiva da criança no processo de aprendizagem cooperativo	<p><i>sim. E então, podemos passar-lhe que tinhas duas bolas de gelado, dois. Escreve lá o número dois. Toma mais uma bola de gelado. Que número é? Dois mais um são três. Porque muitas vezes, eles trazem um conceito, uma dúvida ou um jogo, que querem partilhar. Até mesmo durante o jogo, como nos legos. Temos aqui uma torre, se puseres mais uma</i></p> <p><i>Porque no diálogo com as crianças, foi proposto pelas crianças, quando perguntei sobre como podíamos aprender coisas sobre o planeta e o mundo, de entre outras opiniões escolhemos democraticamente os livros e as histórias.</i></p> <p><i>cartas do Pingo Doce consegui que todos estivessem atentos, porque o material lhes é familiar e trazido por eles, ficaram logo motivados para explicarem e ensinarem sobre os animais mais um interesse.</i></p> <p><i>Como as cartas a criança vê que estamos a validar o que ela sabe fazer e que é a partir do recurso que ela selecionou ou do seu jogo que que ela e os colegas com quem partilha vão aprender.</i></p>
	Identificação de comportamentos cooperativos e auto-reguladores no ambiente educativo cooperativo	<p><i>Claro que quando vamos fazer a autoavaliação, também fazemos de forma lúdica. Nós podemos apresentar um problema à criança, por exemplo, temos um gelado com duas bolas. Se eu te meter mais uma bola de gelado, com quantas bolas ficas? Agora prova lá o gelado. Que sabores são, que sabores queres. Depois, podemos trabalhar as cores, de uma forma lúdica.</i></p> <p><i>aqui na escola os recados são dados oralmente pelas crianças ou elas ajudam a escrever os recados para os pais, temos que implementar nas crianças a responsabilidade. Mesmo que seja o pai dizer, vai ali ao balcão pagar. Tens aqui 5 euros, traz o troco. Se explicarmos aos pais a necessidade de dar continuidade no seu dia-a-dia a estas práticas para além de envolvermos os pais estamos a promover o desenvolvimento da linguagem a cognição, a memória e a tornar as crianças</i></p>

		<p><i>mais sociáveis a educar as capacidades de interação.</i></p> <p><i>sim. E então, podemos passar-lhe que tinhas duas bolas de gelado, dois. Escreve lá o número dois. Toma mais uma bola de gelado. Que número é? Dois mais um são três. Porque muitas vezes, eles trazem um conceito, uma dúvida ou um jogo, que querem partilhar. Até mesmo durante o jogo, como nos legos. Temos aqui uma torre, se puseres mais uma peça, fica melhor. Eles aprendem muito com o jogo, partilham com os colegas e procuram em conjunto uma resolução.</i></p> <p><i>Tutoria de pares, muitas vezes é por aí, tentar juntar uma criança mais desenvolvida a outra mais tímida, mais recatada, para que possa modelar o comportamento ou perder a vergonha. Porque às vezes, elas têm o mesmo nível de desenvolvimento, só que um é mais envergonhado que o outro.</i></p> <p><i>às vezes digo, a atividade é esta, qual é o material que vocês querem utilizar? Por exemplo, para o dia da mãe, os meninos deram uma sugestão de usar umas peças do IKEA. Então, vamos experimentar. Eles próprios chegaram à conclusão que não era solução. Foram eles que fizeram a proposta para o dia da mãe, foram eles que foram experienciar e foram eles que chegaram à conclusão que não dava, porque demorava muito tempo a fazer. Era muito metódico, não daria, mais do que escolher quero que eles explorem os recursos que são pertinentes se servem os seus interesses. Eles têm de ser autónomos e têm de perceber para que servem os materiais. Se nós escolhermos, eles vão perceber que só se faz de uma determinada maneira. Enquanto se eles próprios escolherem, vão explorar e ver que aquele material só dava para aquilo, afinal também dá para outra coisa. Ou se utilizarem de outra maneira, como a caneta, por exemplo, se estiver em pé, fica mais fino, deitada, fica de outra forma.</i></p>
	Contributo das atividades lúdicas na promoção da participação autónoma da criança no processo de aprendizagem	<p><i>. Por exemplo, houve um menino hoje que não estava a pegar bem no pincel. E eu deixei-o experienciar pegar mal no pincel. Ele até achou piada, mas depois viu, que estava a querer fazer a figura humana e que aquilo não saiu bem. E eu tive que lhe dar outra folha e disse-lhe, agora experimenta com o pincel em pé. Mas foi ele que chegou à conclusão que aquilo não estava sair bem. Por isso, às vezes temos de os deixar errar, em vez de dizer olha, não é assim que se faz a pega do pincel. Na minha opinião, temos de os vivenciar porque é que está errado, porque para a próxima, ele vai fazer naturalmente a pega certa e autonomiza-se.</i></p>
	Contributo das atividades lúdicas no desenvolvimento das competências das crianças	<p><i>Se as crianças que não sabem brincar, as crianças que não exploram, porque a primeira brincadeira é a relação que a criança cria com o objeto. Ao brincar a criança ensaia comportamentos e conceitos e partilha e comunica com o outro estes conceitos, completando-os. Hoje em dia as crianças não sabem brincar.</i></p> <p><i>As crianças aprendem quando estão a brincar, a explorar, a jogar e assim aprendem sobre os objetos e os outros, sobre os limites dos outros, assimilam e testam regras, exploram atitudes e valores na interação com os outros.</i></p> <p><i>embora tenha dificuldades em partilhar e comunicar, é um grupo que gosta de brincar em conjunto o que promove o desenvolvimento de competências sociais.</i></p>

4. Concepções e perspectivas sobre Práticas educativas Diferenciadas: A atividade lúdica e o jogo como instrumento promotor da diferenciação pedagógica	Conceito de Diferenciação Pedagógica	<p><i>Temos é de arranjar estratégias, nos modelos da pedagogia, que nos ajudem a ir de encontro ao que nós queremos e ao interesse das crianças</i></p> <p><i>Para mim diferenciação pedagógica é partir das capacidades que a criança já tem para trabalhar os seus pontos fracos e desenvolver outras competências utilizando recursos adequados às suas características individuais e desafiando-as para tarefas mais difíceis.</i></p>
	Estratégias pedagógicas diferenciadas implementadas na resposta aos perfis e interesses diversificados do grupo de crianças;	<p><i>suas capacidades e dar oportunidades iguais para aprenderem e terem um ensino de qualidade. Como as crianças hoje em dia são todas tão diferentes temos que adaptar os métodos. Por isso escolho técnicas das metodologias ativas seguindo também um pouco o que é implementado pela escola.</i></p> <p><i>Ao presenciar que há uma lacuna nos dias da semana, quando as crianças falam do que fizeram com os pais, as crianças perguntam sempre que dias são aqueles, não conseguem dizer os dias e perguntam é importante responder as suas dúvidas.</i></p> <p><i>Assim o que faço é nesta oportunidade de aprendizagem para as crianças é propor canções, livros que falam sobre isso para as crianças associarmos dias a evento, o fluir do dia ao aparecimento do sol e da lua.</i></p> <p><i>Porque no diálogo com as crianças, foi proposto pelas crianças, quando perguntei sobre como podíamos aprender coisas sobre o planeta e o mundo, de entre outras opiniões escolhemos democraticamente os livros e as histórias.</i></p> <p><i>o projeto do agrupamento que neste últimos 3 anos foi O planeta Terra e depois formulamos o projeto de sala para abordar os objetivos definidos nas orientações dentro deste tema e adequando aos interesses e necessidades do grupo de crianças que temos.</i></p> <p><i>para as crianças mais novas, tínhamos de ter atenção com os materiais que iríamos utilizar nessas experiências, primeiro ponto. Perante isto, se utilizarmos corantes, que tingem tudo, as crianças vestem luvas, uma bata de plástico, que é costuma no Jardim-de-Infância. A criança tem é que experienciar a mesma coisa que uma criança de 6 anos. É claro que depois a noção de uma vai ser diferente da outra.</i></p> <p><i>claro que sim. Tenho que fazer os registos. Claro que o registo de uma criança de 3 anos não é igual ao de 6 e de 5. Da mesma forma que, se nós pedirmos a uma criança para desenhar o mar, ninguém me vai fazer o mar todo igual. Toda a gente sabe o que é o mar, como é o mar, mas cada um vai desenhar à sua maneira, como o entende.</i></p> <p><i>Nós aqui, na escola, fizemos sementeiras. Os meninos não sabiam o que era aquilo, sementes, o que era aquilo. Para implementar, começámos com a história do Enganado, depois a Sementeira, mas como me esqueci de fazer o registo desde o início, não vimos a evolução. Só passados quinze dias é que o fizemos, quando as flores já estavam a brotar da terra. Mas ainda hoje, eles têm a iniciativa de ir regar. Depois, semeámos couves, grão, feijão e piripiri. A couve, porque na sala havia porquinhos-da-Índia e eles gostam muito de comer couves.</i></p>

		<p><i>Mas por exemplo, eu gosto de fazer Dança com eles, principalmente quando está mau tempo, pois eles ficam muito agitados. Eles brincam dentro da sala a fazer Dança. Dança coordenada, Dança de Roda ou o tradicional Jogo do Stop. A música está a tocar, pausa e eles têm de fazer estátua. Eles desequilibram-se. Muitos deles não sabem dançar, apesar de não haver um modelo de dançar, mas muitos deles só abanam a cabeça. A cabeça mexe e o resto do corpo está inerte. O corpo tem de mexer e nota-se uma descoordenação brutal, porque eles desequilibram-se.</i></p> <p><i>Um ambiente de diálogo e cooperação entre as crianças e adultos da sala. No início do nosso dia temos sempre a conversa de tapete, e as crianças falam sobre o que fizeram e no fim do dia também temos a avaliação do dia, e eles têm melhorado em termos expressivos e na relação com os pares. É um grupo que gosta de brincar em conjunto o que promove o desenvolvimento de competências sociais.</i></p> <p><i>uns dias trabalhamos uma coisa, outros dias trabalhamos outra. Vamos tentando diversificar as questões. Temos aqui crianças que sabem tudo, são muito espertas e temos crianças de 6 anos, que ficaram retidas mais um ano, por questões de maturidade, e estão um bocadinho acima. Tentamos sempre conciliar.</i></p> <p><i>Se por exemplo utilizarmos materiais diversificados, que as crianças tem conhecimento ou atividades familiares a criança fica mais motivada e aprende sem se aperceber. Por exemplo, utilizar brinquedos ou as suas brincadeiras e integrá-las no quotidiano escolar. Como as cartas a criança vê que estamos a validar o que ela sabe fazer e que é a partir do recurso que ela selecionou ou do seu jogo que que ela e os colegas com quem partilha vão aprender.</i></p> <p><i>Quaisquer espaços, objetos e atividades lúdicas permitem conhecer os interesses e necessidades das crianças sem obrigá-las e assim ao desenvolvê-las naturalmente construímos com elas diferentes conhecimentos.</i></p>
	Importância da atividade lúdica e do jogo como instrumento diferenciador	<p><i>Numa atividade lúdica, é mais fácil de chegar onde queremos, eles chegam lá. Quando é ouvir uma história dum livro em suporte digital, não consigo chegar a todos, mas através do jogo da memória, com as cartas do Pingo Doce consegui que todos estivessem atentos, porque o material lhes é familiar e trazido por eles, ficaram logo motivados para explicarem e ensinarem sobre os animais mais um interesse. Fizemos um jogo também com diferentes grupos, uns era animais terrestres, outros eram animais marinhos e a outros acho que era dinossauros, cada grupo tinha que imitar os animais através do seu corpo e de sons e os outros tinham de adivinhar. Neste jogo desenvolveu-se bastante a linguagem e conceitos cognitivos.</i></p> <p><i>eu considero que temos sempre de o fazer de uma forma lúdica. Para conseguir chegar onde queremos, mas sem que eles se apercebam. Se for de uma forma lúdica, chegam lá.</i></p> <p><i>exatamente. Sempre de uma forma lúdica, mas orientado o barco para onde nós queremos que eles vão, que nós lhe queremos ensinar, conseguimos que ele memorize e aprenda. De uma forma lúdica, conseguimos abordar tudo aquilo que nós queremos e que a criança aprenda, memorize, sem se aperceber.</i></p> <p><i>Por exemplo, utilizar brinquedos ou as suas brincadeiras e integrá-las no quotidiano escolar. Como as cartas a criança</i></p>

		<p><i>vê que estamos a validar o que ela sabe fazer e que é a partir do recurso que ela selecionou ou do seu jogo que que ela e os colegas com quem partilha vão aprender.</i></p> <p><i>As crianças envolvidas na aprendizagem expõem os seus conceitos cognitivos matemáticos falam sobre eles e discutem até encontrar uma resposta. Assim ao organizar o seu pensamento desenvolvem a linguagem, criam regras para aplicarem o jogo e executam-nos ajudando-se uns aos outros.</i></p>
--	--	--

C - Análise de Conteúdo da Entrevista ao Encarregados de Educação da Percursos Educação – E1

Dimensões	Categorias	Unidades de registo
1. Perfil do Entrevistado	Formação académica e profissional	<i>o meu nome é E1, tenho 44 anos, sou cozinheira de 1ª e tenho o 12º ano.</i>
	Percurso e experiência profissional	<i>eu sempre trabalhei nesta área da hotelaria. Comecei inicialmente enquanto ainda estava a estudar, a acabar o 12º ano, mas sempre ligada à hotelaria. Comecei como empregada de balcão e fui evoluindo, até que fiz a minha formação de cozinha</i>
	Função que desempenha	<i>hoje sou cozinheira.</i>
	Realização Profissional	<i>sim, porque adoro aquilo que faço.</i>
2. Concepções e perspetivas sobre a prática pedagógica dos educadores da Percursos	Preocupações e prioridades na seleção de uma escola	<p><i>que fosse heterogénea e que procurasse evidenciar o individualismo de cada criança. Pelo menos, que se preocupasse com as características de cada um, porque as crianças, apesar de terem todas a mesma idade, têm características diferentes e feitios diferentes. E há sempre uma oportunidade para se trabalhar. É claro que é difícil com grupos grandes, trabalhar individualmente com cada criança, mas acredito que haja essa possibilidade, que através das características de cada criança, se possa desenvolver o mesmo tema, os mesmos programas educativos, adaptados a cada um.</i></p> <p><i>A aprendizagem dos requisitos para a leitura e a escrita, a matemática, como em qualquer escola. Mas também é um complemento à educação que os pais lhe dão em casa, que eu lhe dou em casa. Camaradagem com os colegas, amizade, companheirismo, respeito e educação. Educação ao nível que, hoje em dia, as crianças perdem-se um bocado nesse sentido, perdem o respeito e acho que não somos só nós pais em casa que temos de dar esse tipo de educação aos filhos. Sim, é a nossa função, mas a escola também pode contribuir nesse sentido.</i></p>
	Apreciação da proposta curricular e sua dimensão diferenciadora	<p><i>inicialmente, achei muito motivante, e eu notei que ele desenvolveu no sentido do que se pretendia. Mais tarde, com o tempo que ele lá esteve, a metodologia foi sendo alterada e eu. Achei muito metódica.</i></p> <p><i>D1</i></p>

		<p><i>A primeira educadora tinha mais ideias, e eu notei que ela não individualizava cada criança, mas trabalhava individualmente dentro dos horários...</i></p> <p><i>os interesses de cada uma, as necessidades de cada criança, porque havia coleguinhas do C1, que tinham outros interesses e que tinham outras dificuldades que não eram as do C1, e eu vi trabalhos, dentro do mesmo tema, mas executados de forma diferente. E isso fez-me perceber que ela trabalharia com eles de forma diferente, consoante os interesses e necessidades de cada um</i></p> <p><i>D3:</i> <i>eu achava que se praticava demasiado a expressão plástica. Muita pintura, os desenhos não eram feitos por eles, eram impressos iguais para todas as crianças e eles limitavam-se a pintar um desenho pré-impresso. Não desafiavam a criatividade da criança, no sentido de ela própria propor um tema e bem ou mal, consoante a idade, tentasse desenhá-lo. Sempre achei que o que era importante era que ele se esforçasse para o fazer, o que não era o caso.</i></p> <p><i>não. Infelizmente, não. Muito pouco dos trabalhos que eu tive do C1 refletiam o que ele queria ou que ele gostaria de fazer.</i></p>
	<p>Apreciação da estruturação e organização da rotina, espaço educativo e recursos didáticos disponibilizados</p>	<p><i>D1</i> <i>Inicialmente estavam muito bem. Havia determinados recursos que estavam disponíveis utilizam recursos diversificados para decorar a sala inclusive pediam objetos para integrarem nas áreas de brincadeira.</i></p> <p><i>Havia determinados recursos que estavam disponíveis utilizam recursos diversificados para decorar a sala inclusive pediam objetos para integrarem nas áreas de brincadeira.</i></p> <p><i>computadores.</i></p> <p><i>também havia muitos direcionados à terra. Mais um dos interesses do C1. Com a chegada da Primavera, havia a plantação de uma árvore, chegavam a fazer um jardim de ervas aromáticas...</i></p> <p><i>Ele podia ser muito jovem ainda, muito pequenino, mas o interesse dele era esse e isso revelou que esse interesse se desenvolvesse ainda mais, levou a questionar mais, a fazer mais perguntas e a querer saber mais. Depois, parece que houve ali um corte, não sei o que é que aconteceu, esse tipo de materiais, apesar de ainda lá estarem, deixaram de ser utilizados. E voltámos aquilo que falei anteriormente, padronizado, todas as crianças têm a mesma idade, têm os mesmos interesses, são todas iguais. Voltámos a isso.</i></p> <p><i>D3</i> <i>eram sempre feitas da mesma forma. Canetas de filtro, as tintas eram as aguarelas. Mas eu achava que podiam ser</i></p>

		<p><i>utilizados outros materiais. Uma pintura com café, com chocolate, coisas do dia-a-dia porque este tipo de atividade estimula a criança a pensar por si. Não que ache mal ter materiais padrão, mas deve-se diversificar para propor novas ou outras aprendizagens.</i></p> <p><i>não lhes dava os mesmos materiais, uma vez que se uma criança trabalha melhor com um determinado material ou, melhor ainda, se tem dificuldade em trabalhar com um determinado material, ela incentivava-o a trabalhar, porque bem ou mal, a criança iria aprender a fazê-lo.</i></p>
	Avaliação da relação pedagógica adulto/criança	<p><i>D1</i> <i>gostava muito da primeira educadora. Ele chegava a casa e contava o que é que fazia, que a educadora tinha feito isto, tinha feito aquilo, que tinham utilizado isto e tinham feito desta forma ou daquela, que tinham feito a atividade desta forma ou da outra. E tinha muito respeito por essa educadora. Ela impunha-se quanto se tinha que se impor e também era atenciosa quando eles necessitavam. E ia de encontro às necessidades deles. E ele adorava a primeira educadora.</i></p> <p><i>D3</i> <i>A segunda já nem tanto. Não houve um relacionamento afetivo, não houve uma ligação com ele.</i></p> <p><i>ele tornou-se mais relutante à aprendizagem. Com a primeira educadora, ele chegava à casa e contava o que tinha feito, que a educadora lhe tinha dito para fazer desta forma, que ele tinha errado e incentivava-o a fazer de outra forma e ele chegava a casa e falava. Na última fase, não. Ele já não falava na educadora, nem o que tinha feito. Eu tinha que lhe perguntar o que é que fizeste na escola hoje? Correu tudo bem, o que é que fizeste e não era espontâneo dele. A primeira educadora, ele adorava-a.</i></p>
	Avaliação da parceria escola/família	<p><i>Nós fomos chamados para algumas atividades das crianças, em que nós poderíamos participar. Na segunda etapa, toda essa parte de que eu gostava e que achava boa, em relação à metodologia inicial, foi desaparecendo aos poucos.</i></p>
	Avaliação das atividades desenvolvidas	<p><i>D1</i> <i>notei. Felizmente, a educadora que ele teve inicialmente fazia bastantes atividades lúdicas.</i></p> <p><i>Desenvolia atividades com eles, por meio do jogo e da brincadeira. Utilizava as brincadeiras, os jogos, as músicas, as histórias, imensas histórias. O C1 adora ouvir histórias, adora que lhe leiam livros. E ela utilizava esse meio para desenvolver o interesse dele.</i></p> <p><i>D3</i> <i>era muito padronizada, muito virada para a expressão plástica, para a pintura</i></p> <p><i>No Halloween. Eles fizeram uma aranha com as mãos e o C1, nesta altura, já estava a fazer os 5 anos e o desenho</i></p>

3. Concepções e perspectivas sobre o Trabalho Realizado na Prática de Ensino Supervisionada		<p><i>vinha com as palmas das mãos pintadas e impressas no papel. E eu achei que nesta fase da educação do C1, com 5 anos, que poderia ser feito de forma diferente, não só impressão. Ele poderia ter contornado os dedos da mão, mesmo que ficasse torto ou que não ficasse perfeito. Por isso, achei que podia ser feito de forma diferente, acho que era mais desafiante</i></p> <p><i>eram jogos predispostos e normalmente, eles eram deixados sozinhos a desenvolverem, não eram incentivados, não eram desafiados a fazer coisas com maior dificuldade para que pudessem demonstrar o que sabiam e superar e resolver as dificuldades que tinham.</i></p> <p><i>O C1 deixou de falar e de mostrar interesses novos, mostrava-se desmotivado. Mesmo quando eu tentava em casa, que ele fizesse alguma atividade, ele dizia que na escola não fazia, que não era preciso, porque a professora dizia que não era preciso. Bastava pintar e quando eu lhe dizia que ele tinha de desenhar, a resposta dele era “não é preciso, mãe, é só pintar. Assim, olha. Vês? Rápido.” Era como se fosse para despachar o trabalho. Está feito, está exposto.</i></p>
	Avaliação da importância da atividade lúdica no processo educativo	<p><i>com jogos, como o jogo da pesca, que foi através de músicas. E achei que já estava mais direcionado com os interesses dele.</i></p> <p><i>Eles gostavam e brincavam, porque havia jogos interativos e eles aprendiam letras, números...</i></p> <p><i>Poderia ser a partir de um jogo, brincadeira ou sei lá uma experiência que partisse deles, da sua imaginação que refletisse o que eles pensam. e fizessem bem, excelente. Se por acaso errarem, erraram. Era uma forma de lhes dizerem como fariam corretamente. Era uma forma de ensino diferente mais como fazia a D1.</i></p> <p><i>e o construir é apenas um jogo, mas que eu acho que é extremamente didático. A nível do corpo humano e do funcionamento, há um jogo que é...como se chama...é de tabuleiro. Sr. Doutor.</i></p>
	Apreciação da estruturação e organização da rotina, espaço educativo e recursos didáticos disponibilizados	<p><i>Nesta última fase consigo, e com as brincadeiras e os jogos propostos nas atividades notei que desenvolveu mais a escrita, os sons das palavras, porque são as maiores dificuldades do C1. E é essa a minha preocupação, era esse o meu interesse que ele desenvolvesse e aprendesse a esse nível. Também voltou a ser mais falador e uma melhoria considerável na interação e socialização, pois deixou de falar que só brincava com o C2 e que ajudava os colegas mais novos brincava com eles e foi chefe de grupo no jogo do puzzle e ajudou-os a aprender a escrever no computador para fazer a apresentação do projeto que fez com o Investigadora.</i></p> <p><i>Muito como o Investigador fez com os jogos que apresentou no computador, o jogo das plantas com o fantoche e eles poderem mexer nas plantas,</i></p> <p><i>porque trabalhavam realmente a individualidade de cada criança. Esse tipo de atividades deixou de existir, até à</i></p>

		<p>vinda da Investigadora, com novas ideias, novas metodologias. Voltou a devolver o interesse, despertou-lhes novamente o interesse, a curiosidade e a individualidade de cada um, e do quererem saber e quererem aprender cada vez mais. Isso para mim é importante, que as crianças mantenham.</p> <p>E isso era feito anteriormente. Eles utilizaram farinhas, até a própria comida colorida. Colorantes para dar cor a massas...outro tipo de materiais, do quotidiano, que eu uso em casa com ele e ele está habituado.</p> <p>realmente, ele desenvolveu vários conhecimentos a esse nível. Lembro-me que tentou escrever a palavra cóccix, que foi uma parte que ele desenhou e achei interessante. Percebia-se que ele tinha vários interesses. Sim, fugia um pouco da escrita e dessas atividades, mas como tinha que identificar uma parte do corpo com a escrita, ele fez um esforço para o fazer.</p>
	Avaliação da Relação Pedagógica Adulto/Criança	<p>Só quando a Investigadora lá esteve e aí voltámos à metodologia da primeira educadora. Mais inovadora, com mais incentivo, porque ele chegava a casa e falava muito da Investigadora. A Investigadora fez isto, a Investigadora fez aquilo, a Investigadora fez experiências, plantámos, fizemos experiências com as raízes, para que é que era a raiz de uma planta, observámos com lupas, no microscópio. Com a Investigadora, parece que ele desbotou novamente, ou seja, vinha mais alegre, bem-disposto e com coisas para contar.</p>
	Avaliação da Parceria Escola/Família	<p>Arranjei uma máquina velha para ele puder levar.</p> <p>no da árvore que você pediu sim. Deu algum trabalho, porque um dos pedidos era nós procurarmos os materiais, não era propriamente uma árvore impressa, como teria sido anteriormente...</p> <p>recorremos à fotografia, fomos pesquisar, tivemos que ir buscar os materiais corretos do Castanheiro. Porque cada menino trazia uma árvore diferente. A do C1 era o Castanheiro e tive de ir procurar folhas do Castanheiro, até mesmo o tronco da árvore. ´</p> <p>durante o seu estudo e ele dizia muito que estava a brincar e a aprender com experiências, e era lhe dada a oportunidade de ele construir e brincar, e aprender dessa maneira.</p>
	Avaliação das Atividades Desenvolvidas: Contributo da atividade lúdica e do jogo no desenvolvimento dos seus educandos	<p>chegou a casa e veio-me explicar que tinha feito esta atividade, viu imensas coisas e disse-me que foi ele com os amigos que tiveram a ideia de fazer o jogo do passeio brincando de serem motoristas e turistas, e que tinham de levar material para fazerem de personagens.</p> <p>na experiência das raízes, para ver se as raízes bebiam, se a planta bebia pelas raízes. Ele levou os copos e perguntou se eu queria que ele trouxesse de casa os copos. Eu disse que sim, para ele pesquisar, para ver se a água descia ou não descia.</p> <p>o C1 me disse que ajudou os amigos que não conseguiam levar as raízes até a água. Notou-se que ele estava</p>

		<p><i>motivado para participar com os amigos a colaborar.</i></p> <p><i>depois de a Investigadora lá estar, sim, sem dúvida. Porque ele aplicava aquilo que aprendia no quotidiano. E isso para mim é aprendizagem. Ele aplicava os conhecimentos adquiridos na escola, com as atividades e aplicados na horta com o avô. Ele dizia ao avô como é que tinha de plantar, porque a Investigadora tinha explicado que era assim que se plantava e ele explicava ao Avô. Ou seja, ele aplicava aquilo que aprendia, com as experiências efetuadas, mesmo na escrita, esse interesse.</i></p> <p><i>o jogo desenvolvido pela Investigadora, o do computador, no Tablet, que ele me pediu para comprar. Eu tive que lhe explicar que não podia comprar, porque esse jogo foi desenvolvido pela Investigadora, ela é que o tinha e que não estava à venda. Portanto, eu não podia comprar esse jogo. Ele gostou imenso desse jogo, em que, inicialmente era dito uma palavra ou início de uma palavra, como fantasma, por exemplo, e ele depois teria que pesquisar outras palavras começadas pelo mesmo som “fan”.</i></p> <p><i>brincava com as palavras, com os sons. Desenvolveu um bom vocabulário, palavras que ele utilizava que eu até ficava espantada. Brincava muito com os sons, identificava letras, coisas simples do quotidiano. Eu podia estar a ler o jornal e ele identificava letras “Mãe, olha, esta é a letra J. Mãe, esta é a letra D, é do meu nome. Olha Mãe, aqui o R, de Rodrigues.”</i></p> <p><i>eles brincavam, sim. Eles são crianças de 5 anos, precisam de brincar. Mas acho que essa brincadeira pode ser utilizada como meio de ensino. Nós podemos brincar e ensinar, brincar e aprender. Ou aprender com as brincadeiras, não é? E acho que esse tipo de atividades é sempre de incentivar.</i></p>
4. Conceções e Práticas Educativas Diferenciadas: A atividade lúdica e o jogo como instrumento promotor da diferenciação pedagógica	Conceito de Diferenciação Pedagógica	<p><i>é essa mesmo. É utilizar as características da personalidade de cada criança, para trabalhar os seus pontos fracos e os seus pontos fortes. Ou seja, se uma criança...no caso do C1, por exemplo, que tinha mais dificuldade em delinear traços, em desenhar as letras... Utilizaria o desenho livre para que aprendesse e errar, se tivesse que errar com isso e desenvolver esse ponto fraco que ele tinha. Ele fazia colagens extremamente bem, mas pronto, era um ponto fraco que ele tinha.</i></p>
	Estratégias pedagógicas diferenciadas implementadas na resposta aos perfis e interesses diversificados do grupo de crianças e do seu educando;	<p><i>Exceto quando numa experiência com o Investigadora, ao nível da escrita. Numa escrita na areia, por exemplo, porque ele adora praia. Outro dos interesses do C1, ele gosta muito de praia e o escrever na areia, para ele foi muito incentivante. Outra situação foi num passeio. Houve um passeio pela natureza...</i></p> <p><i>numa primeira fase, como já referenciei, achei muito boa, porque trabalhavam realmente a individualidade de cada criança. Numa segunda fase, como falei anteriormente, isso deixou de existir e as crianças tornaram-se numa só, tornaram-se padronizadas. Esse tipo de atividades deixou de existir, até à vinda da Investigadora, com novas ideias, novas metodologias. Voltou a devolver o interesse, despertou-lhes novamente o interesse, a curiosidade e a individualidade de cada um, e do quererem saber e quererem aprender cada vez mais. Isso para mim é importante,</i></p>

		<p><i>que as crianças mantenham.</i></p> <p><i>A minha preocupação, mesmo a nível da escrita, ele aprendeu a fazer, apesar de decorado, o nome dele relativamente cedo. Passou-se aquela fase em que ele estagnou.</i></p>
	Importância da atividade lúdica e do jogo como instrumento diferenciador	<p><i>com jogos, como o jogo da pesca, que foi através de músicas. E achei que já estava mais direcionado com os interesses dele.</i></p> <p><i>exatamente, porque a primeira educadora era assim. Desenvolvia atividades com eles, por meio do jogo e da brincadeira. Utilizava as brincadeiras, os jogos, as músicas, as histórias, imensas histórias. O C1 adora ouvir histórias, adora que lhe leiam livros. E ela utilizava esse meio para desenvolver o interesse dele.</i></p> <p><i>jogo desenvolvido pela Investigadora, o do computador, no Tablet, que ele me pediu para comprar. Eu tive que lhe explicar que não podia comprar, porque esse jogo foi desenvolvido pela Investigadora, ela é que o tinha e que não estava à venda. Portanto, eu não podia comprar esse jogo. Ele gostou imenso desse jogo, em que, inicialmente era dito uma palavra ou início de uma palavra, como fantasma, por exemplo, e ele depois teria que pesquisar outras palavras começadas pelo mesmo som “fan”.</i></p> <p><i>sem dúvida. Porque é um meio importante. Eles são crianças, como eu já disse. São crianças, precisam de brincar, sim. Mas vou voltar a afirmar, nós podemos usar a brincadeira para ensinar. E acho que até é uma forma mais fácil de eles assimilarem o conhecimento.</i></p>
	Sugestões para melhoria da resposta educativa diferenciada facultada pela Percursos Educação.	<p><i>Canetas de filtro, as tintas eram as aguarelas. E podiam ser utilizados outros materiais para fazer as mesmas pinturas, mas com outros tipos de materiais. Até mesmo a terra, se fosse necessário.</i></p> <p><i>até do quotidiano, que eles usam connosco em casa, que eles veem utilizar em casa e que muitas vezes eles próprios...eu falo por mim, pelo meu filho</i></p> <p><i>lápiz de carvão, lápis de cor, lápis de cera. Existem tantos materiais para trabalhar arte.</i></p> <p><i>eu acho que as atividades deveriam envolver mais os interesses das crianças, da individualidade de cada um.</i></p> <p><i>Nesta última fase consigo, e com as brincadeiras e os jogos propostos nas atividades notei que desenvolveu mais a escrita, os sons das palavras, porque são as maiores dificuldades do C1. E é essa a minha preocupação, era esse o meu interesse que ele desenvolvesse e aprendesse a esse nível. Também voltou a ser mais falador e uma melhoria considerável na interação e socialização, pois deixou de falar que só brincava com o C2 e que ajudava os colegas mais novos brincava com eles e foi chefe de grupo no jogo do puzzle e ajudou-os a aprender a escrever no computador para fazer a apresentação do projeto que fez com o Investigadora.</i></p> <p><i>o tema futebol, que é o grande interesse dele, para desenvolver essa área, como ele poder procurar, dentro do tema</i></p>

		<i>Futebol, palavras com determinada letra. F, que é de Futebol ou de Futsal, ou qualquer outro tipo de palavra. B de Bola. Ou seja, desenvolver mais a fonética, os sons e até mesmo a escrita, porque ele iria procurar, dentro do tema que lhe é conhecido, que ele adora, palavras com os mesmos sons, com os mesmos significados.</i>
--	--	--

D - Análise de Conteúdo da Entrevista ao Encarregado de Educação da Percursos Educação – E2

Dimensões	Categorias	Unidades de registo
1. Perfil do Entrevistado	Formação académica e profissional	<i>Sou formada em administração e em Relações Públicas 42 anos</i>
	Percurso e experiência profissional	<i>Trabalho como RP há cerca de 10 anos numa empresa e a minha função é, basicamente, organizar eventos, tendo em conta os objetivos dessa empresa, e faço algum trabalho administrativo</i>
	Função que desempenha	
	Realização Profissional	<i>Gosto muito daquilo que faço</i> <i>Até agora, tenho estado bem na empresa onde estou. Se houver a possibilidade de mudar, claro que irei fazê-lo, desde que mantenha as mesmas condições</i>
2. Conceções e perspetivas sobre a prática pedagógica dos educadores da Percursos	Preocupações e prioridades na seleção de uma escola	<i>a minha questão era de que a C3 tivesse a oportunidade não só de aprender os conteúdos do pré-escolar, que serviam de requisitos para o primeiro ano, mas também a aprendizagem holística da C3. Ou seja, que ela aprendesse a ler, a escrever ou os pré-requisitos para a leitura e para a escrita, mas que aprendesse a ter condutas adequadas, que aprendesse valores. Mas mais do que isso, que fosse uma escola permitisse os interesses dela como criança e como indivíduo, porque a C3 sempre teve algumas dificuldades na socialização, muito tímida e retraída. E era uma preocupação minha que a escola pudesse atender a este perfil dela, a estas características dela</i>
	Apreciação da proposta curricular e sua dimensão diferenciadora	<i>eu gostei muito do programa curricular que tinham e da educadora.</i> <i>abordava várias dimensões, não se focava só numa dimensão, havia uma ligação entre todas as dimensões. E uma das coisas que também achei interessante nessa altura, foi que a educadora apresentou o programa curricular de uma forma muito global, dando a entender, de certa forma, que as crianças iam participar nos conteúdos que iam escolher nas diferentes dimensões, como na área da Matemática. Ou seja, havia uma ligação e isto pareceu-me</i>

		<p><i>super interessante, porque foi de encontro às minhas preocupações com a C3. Um espaço que desse resposta ao seu perfil, às suas competências e aos seus interesses.</i></p> <p><i>Também dependia um bocadinho da educadora que estava com ela. Gostei muito do trabalho da primeira educadora que esteve com ela nos 3 e 4 anos, porque o programa que ela apresentava, baseava-se muito nisto que lhe estava a falar, em dar resposta aos interesses e motivações da C3. Este último ano não senti muito isso. Não que tenha alguma coisa contra a educadora, nada disso, mas não gostei muito da metodologia utilizada</i></p> <p><i>sugeria exatamente fazer isto, atender mais às características individuais das crianças. Porque acho que é a partir das competências delas e a explorá-las, que se vai conseguir atender às motivações e características delas. E foi isto que eu senti com a educadora D1, porque permitia não só trabalhar questões coletivas, como a relação, mas principalmente trabalhar algumas dificuldades da C3 e desenvolver algumas das suas competências individuais, coisas que ela precisava de explorar, mediante aquilo que ela já sabia. E acho que é isso o que eu propunha, esta alteração de metodologia, que a aprendizagem não seja toda igual.</i></p>
	<p>Apreciação da estruturação e organização da rotina, espaço educativo e recursos didáticos disponibilizados no processo de aprendizagem</p>	<p><i>D3:</i></p> <p><i>A C3 nunca gostou muito de desenhar e quando começou a explorar o desenho de letras, não foi uma coisa que a agradasse muito. Ela sentia-se muito insegura e não gostava muito de fazer. E como com a educadora D3, os meninos ficavam a fazer muito este tipo de trabalho no manual, a C3 rejeitava um bocadinho isto, porque se sentia incapaz.</i></p> <p><i>Eu notava ela a querer fazer os trabalhos, a querer fazer as fichas mais isolada, mais empenhada.</i></p> <p><i>D1:</i></p> <p><i>Durante o período em que ela esteve entre os 3 e os 4 anos, eu realmente notei que houve uma intenção da educadora em integrar os interesses das crianças. Ela tinha a sala organizada em áreas, como agora nos 5 anos, mas pedia aos pais para que trouxessem brinquedos para integrar nas áreas, como a área da casinha, dos jogos. Ou seja, interesses que fossem significativos para cada uma das crianças.</i></p> <p><i>Isso, eu vi mais com a D1. Eles pegavam em conteúdos que foram surgindo e que para as crianças eram significativos, e isso depois traduzia-se em atividades. Ou seja, partia-se dos interesses das crianças e das suas competências, para a projeção de atividades e não se limitavam a atividades padrões.</i></p> <p><i>Por exemplo, a C3, quando chegava a casa, falava muito mais da vida na escola, porque a D1, no início de cada dia, começava por falar com eles, abordar histórias que eles traziam, questioná-los sobre coisas que eles queriam aprender. E eu notava na C3 uma maior participação</i></p>

	Avaliação da relação pedagógica adulto/criança	<p><i>D3</i></p> <p><i>é positiva. A C3 tem uma boa relação com a D3. Ela gosta de ir para a escola e diz que a D3 a ajuda a ler e a escrever. Contudo, parece-me que a relação que foi criada entre a D1e a C3 foi mais adequada, porque a C3 falava muito mais.</i></p> <p><i>D1</i></p> <p><i>Portanto, havia mais cooperação entre elas, porque a relação que a D1 tinha promovia a participação da C3. Por exemplo, hoje ela é uma criança que se expressa muitíssimo bem, que se deveu em grande parte ao que a D1 fazia, que era estimular a comunicação.</i></p> <p><i>exatamente, numa brincadeira. E nesses momentos, eu notava que a autonomia dela tornou-se completamente diferente, ela estava a modelar determinados comportamentos. Em termos cognitivos, via-a a evoluir, em termos de vocabulário também. E mais do que evolução, eu notava que ela generalizava a aprendizagem, ela contextualizava os conteúdos, adaptava aquele modelo a outras questões da aprendizagem</i></p>
	Avaliação da parceria escola/família	<p><i>a nossa participação enquanto pais, promovida pela escola, é mais em datas comemorativas</i></p> <p><i>a nossa opinião não era considerada, ou seja não me sentia a participar.</i></p>
	Avaliação das atividades desenvolvidas	<p><i>D3</i></p> <p><i>As atividades desenvolvidas pela C3, durante este último ano no pré-escolar, eram atividades muito dedicadas a manuais. Pinturas em desenhos padrões</i></p> <p><i>mas era algo mais orientado para a produção.</i></p> <p><i>era muito estereotipada, muito igual. E ela fazia e no momento em que ela fazia, eu notava que ela estava a fazer bem. Depois, tinha que reforçá-la e esquecia-se, tinha de repetir</i></p> <p><i>A C3 nunca gostou muito de desenhar e quando começou a explorar o desenho de letras, não foi uma coisa que a agradasse muito. Ela sentia-se muito insegura e não gostava muito de fazer. E como com a educadora D3, os meninos ficavam a fazer muito este tipo de trabalho no manual, a C3 rejeitava um bocadinho isto, porque se sentia incapaz.</i></p> <p><i>Se bem que com a D3 também sinto muito isso, ela promove a autonomia. Ela deixava-os ir buscar os materiais sozinhos, eles expunham os desenhos que tinham feito. A minha única questão que eu senti com esta educadora foi a necessidade de padronizar as coisas. É como eu digo, se calhar estava a prepará-los para o primeiro ciclo.</i></p> <p><i>As atividades não eram muito diversificadas, não iam muito ao encontro das crianças. E a rotina da sala era sempre a mesma coisa. Marcava-se as presenças, depois, eles iam brincar, fazia-se um ou outro momento de pintura. Depois, naquele período em que a C3 estava acordada, era fazer grafismos e grafismos. Noto progressos,</i></p>

		<p><i>mas não tanto como notei nos 3 e 4 anos, em que senti que a C3 estava mais feliz na escola, que participava mais</i></p> <p><i>Com a D3, não quer dizer que autonomia não estivesse a ser reforçada ou trabalhada, assim como a participação, mas eles participavam na dimensão das atividades que eram propostas pela D3 e não de um conjunto de atividades que eles queriam fazer. A D3 propunha fazer determinadas coisas e eles diziam, pode ser isto, aquilo. Seleccionavam, não construíam com ela. Foi essa a grande diferença que eu senti</i></p> <p><i>D1:</i></p> <p><i>E com a D1, que era mais baseado no brincar, eu vi-a a explorar conceitos até quando estava a brincar com as bonecas. Via-a a ela a trabalhar determinados conteúdos, a escrever num quadro e a explicar às crianças, e fazia-o como a D1o fazia. É claro que ela cometia erros na escrita, mas identificava as palavras e eu não tinha que estar tanto a apoiá-la. Ela não se esquecia, ela identificava e tentava copiar as letras no quadro, que ela tem no quarto dela</i></p> <p><i>Por exemplo, nas atividades que foram promovidas pela educadora D3, gostava que ela tivesse feito um bocadinho do que a D1fazia. Por exemplo, eles tinham um interesse enorme na exploração da natureza e este ano voltou-se a ver isso. O recurso ao computador, a jogos no computador, o recurso à escrita no quadro, que foi um recurso que a D1utilizou muito. Porquê? Porque lhes permita explorar a escrita de forma livre e não pressionada.</i></p> <p><i>Com a educadora D1, eu senti que havia uma participação efetiva das crianças, elas participavam em quase tudo. Elas escolhiam o que é que queriam fazer...houve uma vez em que eles tiveram de fazer uma atividade relacionada com a expressão plástica, em que a D1lhes pediu para trazerem de casa, o material que queriam colocar.</i></p>
	Avaliação da importância da atividade lúdica no processo educativo	<p><i>Compreendo que a D3 também tenha tido um acréscimo de trabalho, em prepará-los para o primeiro ciclo, daí se calhar recorrer tanto às fichas, ao grafismo, mas acho que há outras formas de explorar isso, para que as crianças se mantenham motivadas e aprendam</i></p> <p><i>sim, acho que é fundamental.</i></p> <p><i>A D1também utilizava muito isso, fazia jogos de palavras, jogo com capas. Até fazia jogos com aqueles bonecos que ninguém queria e não achava piada nenhuma, que nós queríamos eliminar das vidas nos nossos filhos, mas ela utilizava de forma positiva.</i></p>
3. Conceções e perspetivas sobre o Trabalho Realizado na Prática de	Apreciação da estruturação e organização da rotina, espaço e recursos didáticos	<p><i>Diferentes, diversificados e relacionados com as vivências que eles tinham. E no seu estágio, acho que recorreu muito a isso. Acho muito interessante trazer para o trabalho na escola, aquilo que nós trabalhamos com eles em casa.</i></p> <p><i>nas atividades do estágio, pareceu-me, porque utilizou muito os recursos do quotidiano, objetos que as crianças utilizavam em casa ou então que utilizavam no jardim e traziam para dentro de casa. Materiais muito naturais,</i></p>

Ensino Supervisionada	disponibilizados no processo aprendizagem	<i>como as folhas, as pinhas, os paus. Houve uma atividade em que ela pintou com paus, fizeram o decalque desses paus.</i>
	Avaliação da relação pedagógica adulto/criança	<i>Coisa que também vi no seu estágio, como na atividade das plantas, que para a C3 é uma atividade muito interessante. Há muito tempo que eu não via esta iniciativa dela. Ela quis levar para a escola copos, uma régua para medir e achei interessante ela voltar a ter esta capacidade de selecionar objetos para integrar numa atividade. Vi-a novamente a fazer isso e fiquei muito contente, porque era como se ela estivesse a voltar para um período de maior participação na escola, como nos 3 e 4 anos.</i>
	Avaliação da parceria escola/família	<i>No ano em que a Investigadora esteve, eu senti-me a participar com as propostas que fez. Nós a pesquisarmos com os nossos filhos sobre as plantas. Isso foi um momento que nos aproximou. E nós, ao pesquisarmos com os nossos filhos, estamos, de certa forma, a desafiá-los para novos conhecimentos para outras dinâmicas. E acho que isso foi muito importante, porque nessa altura, eu senti-me a participar na aprendizagem da minha filha, porque ajudei-a a selecionar de um conteúdo, neste caso, as árvores, o que era importante, o que não era importante</i>
	Avaliação das atividades desenvolvidas: importância da atividade lúdica no processo educativo	<i>E foi muito engraçado, numa atividade desenvolvida pela Investigadora, durante o estágio, que ela gostou muito, que era desenhar as letras com areia. Era um jogo, ela não se sentiu pressionada e gostou bastante. Como ela gosta muito de brincar e de jogar, foi uma forma muito interessante que a Investigadora utilizou para colocá-la a desenhar letras, que ela não gostava tanto. E isso foi muito interessante.</i> <i>Por exemplo, o facto de eles estarem sempre a brincar e a fazer jogos com a Investigadora. Eu acho que isso é uma boa forma de chegar às crianças para que elas aprendam, porque efetivamente, o que as crianças têm que ter é tempo para brincar e é a brincar que elas aprendem.</i>
5. Conceções e Práticas Educativas Diferenciadas: A atividade lúdica e o jogo como instrumento promotor da diferenciação pedagógica	Conceito de Diferenciação Pedagógica	<i>É atender aos interesses e às competências das crianças e procurar ir de ao encontro das suas necessidades, procurar um equilíbrio nelas, utilizando estratégias. O educador vai utilizando estratégias para diferenciar, de acordo com o perfil de cada criança, o seu processo de aprendizagem. Para mim, é isto. Mas acho que não tem que ser uma diferenciação negativa ou por exemplo, só baseada na faixa etária da criança. Não vou propor, porque é muito difícil, porque esta criança não consegue, só tem 3 anos. Ou não limitar esta diferenciação, não propor atividades que sejam desafiantes para a criança e fazer o contrário</i>
	Estratégias pedagógicas diferenciadas implementadas na resposta aos perfis e interesses diversificados do grupo de crianças e do seu	<i>adaptar as salas, as áreas de sala e os materiais. A educadora fez isso e eu achei interessante, porque procurou integrar as questões individuais da C3 no ambiente onde ela estava a ser educada. Isso acho uma boa estratégia</i>

	educando;	
	Importância da atividade lúdica e do jogo, como instrumento diferenciador, no desenvolvimento das competências do seu educando	<p><i>Mas acho que a abordagem do brincar e do brincar apoiado, sendo questionado, acho que é importante. Porque quando venho com a C3, eu faço isso, eu costumo questioná-la, para tentar que ela evolua, desenvolva conhecimento. Acho que é mais adequado.</i></p> <p><i>sim, acho que sim. Porque também leva a que as crianças tenham mais momentos para generalizar a aprendizagem, para contextualiza-la.</i></p> <p><i>porque eu acho que é a partir do jogo e da brincadeira que elas estão a aprender. E se um educador utiliza um jogo que faça sentido para a criança, que seja significativo para a criança ou para aquele grupo de crianças e a partir dele, está a promover a aprendizagem de conteúdos que são mais difíceis ou mais facilitadores para as crianças, que têm em conta as suas necessidades e as suas dificuldades, acho que é uma forma positiva de abordar a dificuldade. E tentar que a criança evolua e cresça. Ao colocar a criança numa atividade, como o brincar, que ela gosta e trabalhar, por exemplo, conteúdos como a Matemática, que se calhar a criança não tem tanta noção e são coisas mais abstratas, auxilia a integrar isso como seu conceito mais facilmente, porque está a brincar, que é uma coisa que lhes é natural. E muito mais motivadora, envolvem-se muito mais a aprender conteúdos abstratos desta maneira, a brincar.</i></p>
	Sugestões para melhoria da resposta educativa diferenciada facultada pela Percursos Educação.	<i>muito honestamente, eu gostava que ela evoluísse em conteúdos, na leitura, na escrita, na Matemática, mas também em comportamentos e valores, acho que é importante. Para isso, acho que só se consegue se se respeitar a C3 como pessoa, como individuo, partindo daquilo que ela tem e envolvendo-a neste processo de aprendizagem. Porque senão, ela vai desmotivar. E isso é uma das questões mais têm a ver com o insucesso escolar atualmente, que é a desmotivação das crianças, não é a falta de capacidade. É porque não vêm refletidos, no espaço educativo, os seus interesses motivações, nem são abordados de forma contextualizada os seus potenciais e as suas dificuldades.</i>

E - Análise de Conteúdo da Entrevista às Crianças de 5 anos da Sala de Pré-escolar da Percursos Educação – C1, C2 e C3

Dimensões	Categorias	Unidades de registo
1. Perfil do Entrevistado	Nome e idade	<i>C1: seis. C2: seis. C3: cinco</i>
	Situação escolar	<i>C1: pré-escolar. C1: Percursos C2: Percursos C2: pré-escolar. C3: pré- escolar, na Percursos.</i>
	Descrição das	<i>C1: brincar e inventar brincadeiras e descobrir coisas do mundo, quero ser cientista</i>

2. Perspetivas sobre o ambiente educativo e atividades desenvolvidas na Prática de Ensino Supervisionada	atividades preferenciais	<p><i>C2: brincar. Com os legos, fazer construções e inventar jogos para brincar lá fora.</i></p> <p><i>C3: quer dizer, brincar na casinha, fazer jogos dançar e de imaginação.</i></p>
	Identificação das áreas de sala e espaços lúdicos da sua preferência	<p><i>C3: e na área da casinha, tem um telefone de brincar, um lavatório de brincar... aos pais e às mães, às princesas e aos príncipes, aos cafês não, (...) a fingir que estamos a trabalhar, que somos crescidos</i></p> <p><i>C1: o recreio. (...) no parque lá fora podemos construir casas para as formigas, brincar na terra e descobrir coisas que estão debaixo da terra (...) jogar futebol com os amigos (...) fazer passeios e tirar fotos para irmos depois pesquisar</i></p>
	Identificação das atividades preferenciais das desenvolvidas durante a prática supervisionada	<p><i>C1: gostei de montar o corpo humano, com legos e desenhar os ossos, e também fizemos o caminho do passeio com o mapa um gostei de ser o motorista e tirar fotos para depois pôr-mos as placas nas plantas diferentes e escrever o nome delas no computador, também fiz o mesmo em casa na horta do avô ... mas gostei mais do jogo de descobrir os sons no computador e acertar nas imagens que começavam com o som, mas a minha mãe não comprou</i></p> <p><i>C2: eu gostei da experiência das pinhas de ver o que aconteceu e de fazer o bolo de pinhão</i></p> <p><i>C3: Gostamos de ver as plantas, de mexer nelas, e ver se elas tinham todas as partes, flor, folhas vimos com as lupas e desenhámos, também gostei de escrever na areia (...) Também gostei do jogo das plantas marinhas e das plantas com flor com o fantoche descobrimos plantas diferentes e observámos com as lupas as partes delas e desenhámos gostei. O jogo de trânsito também foi giro e depois de fazermos construímos o jogo do autocarro e fingimos ser motoristas</i></p>
	Seleção de espaços e recursos que integraram no ambiente educativo	<p><i>C1: eu gostei do pormos o baú da natureza, com materiais da natureza e coisas de cientistas como as lupas, nós também trouxemos coisas de casa as fotos das árvores que pesquisamos com os pais,</i></p> <p><i>C1: (...) fomos nós que escolhemos e dissemos como queríamos procurar coisas no projeto das pinhas com a Investigadora e o jogo do autocarro também foi ideia minha ... ah e a C3 também, mas eu é que me lembrei de fazer o mapa para não nos perdermos numa outra vez com os amigos</i></p> <p><i>C2: ei eu também ajudei porque pus o número nas fotos para ninguém se enganar a colar no mapa (...)</i></p> <p><i>C3: sim, isso é giro, tínhamos coisas que apanhamos lá fora e púnhamos dentro do baú na área das ciências, as folhas, as raízes o jogo do puzzle também ficou lá dentro para jogar (...) era das partes da árvore (...) eu também trouxe os copos e a régua para fazermos a experiencia das plantas beberem água pelas raízes (...) eu ajudei a montar o jogo das raízes lá fora (...)</i></p>
	Descrição das aprendizagens promovidas nas atividades	<p><i>C1: brincamos e descobrimos muitas coisas sobre as partes das árvores, ramos, folhas flores, frutos e fizemos uma casa da árvore, como partes delas, até fizemos uma piscina com folhas (...) Aquela vez que plantamos as alfaces e o no copo também gostei e tínhamos que regar com a pipeta e eles cresceram e também escreve e os nomes e ajudei os dos 3 anos e no filme do computador</i></p> <p><i>C2: Fizemos experiências e descobrimos que a boca das plantas estão nos pés (...) que elas comem e bebem água pelas</i></p>

	desenvolvidas	<p><i>raízes e depois crescem e vem o tronco, os ramos, as folhas e depois tem flores ou não (...) fizemos a experiência das pinhas descobrimos que o fruto é o pinhão e que quando chove a pinha fecha para proteger o pinhão, a pinha que estava aberta ficou na água e fechou e a fechada que estava dentro da água ficou fechada;</i></p> <p><i>C3: brincamos muito com jogos que nos sabíamos (...) nós fizemos os jogos que queríamos para descobrir coisas e ficamos a saber as coisas da natureza, dos animais, como o jogo das raízes das árvores foi giro, aprendemos a juntar letras e fazer outras palavras, pinha, pinhão e escrevemos os nomes na areia (...) que as flores aparecem nas árvores porque é primavera e que o outono chegou porque as árvores estão sem folhas (...)</i></p>
--	---------------	--

Anexo V – Registos Fotográficos das Atividades



Figura 1 – Ilustração do percurso dos Jogos Motores “Raízes para que te quero”



Figura 2 – Finalização do percurso com depósito da raiz na água



Figura 3 – Descoberta da caixa com código de cor no Jogo do Puzzle



Figura 4 - Montagem do puzzle da árvore com a ajuda dos capitães de equipa



Figura 5 – Jogo passeio dos investigadores



Figura 6 – Apresentação e leitura do mapa